



362
أبريل
2009

سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت

السلطوية في التربية العربية

تأليف: د. يزيد عيسى السورطي

عالم المعرفة
سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت
صدرت السلسلة في يناير 1978 بإشراف أحمد مشاري العدواني 1923 - 1990

362

السلطوية في التربية العربية

تأليف: د. يزيد عيسى السورطي



أبريل 2009



سلسلة شهرية يصدرها
المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

سعر النسخة

الكويت ودول الخليج	دينار كويتي
الدول العربية	ما يعادل دولارا امريكيا
خارج الوطن العربي	أربعة دولارات امريكية

الاشتراكات

دولة الكويت

للأفراد	15 د.ك
للمؤسسات	25 د.ك

دول الخليج

للأفراد	17 د.ك
للمؤسسات	30 د.ك

الدول العربية

للأفراد	25 دولارا أمريكيا
للمؤسسات	50 دولارا أمريكيا

خارج الوطن العربي

للأفراد	50 دولارا أمريكيا
للمؤسسات	100 دولار أمريكي

تسدد الاشتراكات مقدما بحوالة مصرفية باسم المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب وترسل على العنوان التالي:

السيد الأمين العام
للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب
ص.ب: 28613 - الصفاة - الرمز البريدي13147
دولة الكويت
تليفون : ٢٤٣١٧٠٤ (٩٦٥)
فاكس : ٢٤٣١٢٢٩ (٩٦٥)
الموقع على الإنترنت:
www.kuwaitculture.org.kw

ISBN 978 - 99906 - 0 - 269 - 2

رقم الايداع (٢٠٠٩/٠١١)

السلطوية في التربية العربية

تأليف: د. يزيد عيسى السورطي

طبع من هذا الكتاب ثلاثة وأربعون ألف نسخة

ربيع الآخر ١٤٣٠ هـ - أبريل ٢٠٠٩

المواد المنشورة في هذه السلسلة تعبر عن رأي كاتبها
ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلس

مقدمة

إن التـــربيـــة التي تقـــوم على العنف، والتـعسف، والقـهـر، والتـسلط، ومـصـادرة الحرية، هي أقصر الطرق لتحطيم الفرد، وتدمير المجتمع. وقد أشار تقرير التنمية العـربيـة الرابع إلى أن التـربيـة العـربيـة تخنق حرية الطالب والمعلم معا، فالتربية في الوطن العـربي تعـاني «أمــراضــا» مستعصية تتمثل في مشكلات كثيرة، وتحديات كبيرة، وأزمات حقيقية تعيق مسيرتها، وتقف حجر عثرة أمام تحقيقها أهدافـهـا. وتعـد السلطوية من أهم تلك الأمـراض التي يعـانيـهـا الجسم التـربوي العــربي المثــخن بالجــراح، لأن مــعظم المشكلات والتحديات والأزمات التربوية العــربيـــة ليــست إلا من أعــراض ذلك المرض، أو من نتـائجـه. وقـد ركـزت بعض الدراســات العـــربيـــة على السلطوية السـيـاسـيـة، والسلطوية الاجـتـمـاعـيـة، والسلطوية الثـقـافـيـة، وغـيـرها، ولكن السلطوية التربوية لم تنل العناية الكافية،

«السلطوية نقيض رئيس، وعدو لدود للتربية»

المؤلف

والاهتمام اللازم من الدارسين العرب، ولذلك يأتي هذا الكتاب محاولة لإلقاء بعض الضوء على مظاهر السلطوية في التربية العربية، ونتائجها.

والسلطوية نقيض رئيس، وعدو لدود للتربية، فالتربية تسعى إلى تفجير طاقات الفرد، بينما يعمل القهر على قتلها. وتهدف التربية إلى بناء شخصية الإنسان بشكل شامل، ومتكامل، ومتوازن، في حين أن الاضطهاد ينتج شخصية ضعيفة، ومشوهة، ومضطربة، وغير متوازنة. وتضع التربية نصب الأعين إعداد الفرد المفكر، والمبدع، والمتفوق، أما الاستبداد فيؤدي إلى تقويض مهارات الإنسان، وشل قدراته، وتعطيل طاقاته، والحد من إبداعه، لذا فإن الوعي بالسلطوية في الميدان التربوي خطوة مهمة نحو التخلص منها، وتحرير الفرد والمجتمع.

ويأتي صدور هذا الكتاب في وقت تتعالى فيه أصوات عربية كثيرة تدعو إلى مراجعة التربية العربية، وإعادة النظر فيها، وإخضاعها للفحص والتدقيق لزيادة جرعة الحرية فيها، وتخليصها من القيود التي تكبل الطلاب، وتحد من حركتهم وتفكيرهم، وتضعف روح المبادرة لديهم، وتحريرها من كل أشكال التسلط، والقهر، والتعسف، والعنف، حتى تتمكن من خلق فرد قادر على مواجهة زمان أصبح للعولمة فيه تأثير كبير في العالم بشكل عام، وفي الوطن العربي بشكل خاص، مع ما تفرضه من تحديات، وتوجده من قضايا، وتفتحه من آفاق وفرص، وتجلبه من مشكلات. وكلها مبررات لإخضاع النظام التربوي العربي لمزيد من الدراسة والتمحيص. فالعولمة تشكل تحديا للثقافات المحلية والوطنية، ومنها العربية، لحساب الثقافة الغربية، وخصوصا الأمريكية التي يراد لها أن تكون كوكبية. ولا يمكن للثقافة العربية مواجهة هذا التحدي والتغلب عليه، إذا لم تسندها تربية قوية وحرة وديموقراطية. كما أن القرية الكونية الصغيرة تكاد تجمع على أن الحل لكثير من مشكلاتها وأزماتها يتمثل في تطبيق مبادئ الحرية، والعدل، والمساواة، وحقوق الإنسان، وتكافؤ الفرص. وهذه المبادئ يصعب تنفيذها في ظل نظم تربوية دكتاتورية وتسلطية وقهرية. ومن هنا تكمن

ضرورة تسليط الأضواء على السلطوية بوصفها ظاهرة سلبية في التربية العربية، تمهيدا لفهمها ومحاصرتها والقضاء عليها، وهي خطوة ضرورية لخلق مجتمع متماسك فاعل قادر على مواجهة التحديات.

إن السلطوية ظاهرة تتفشى في كثير من نظم التربية والتعليم في الوطن العربي، فتعمل على الحد من كفايتها وفاعليتها، وتسهم في إعاقة تحقيقها أهدافها. فالجو الذي يسيطر على عدد كبير من المؤسسات التربوية العربية هو جو الكبت الفكري الذي يعمل على تعطيل طاقات النمو، ويؤدي أحيانا إلى رفض الطالب لتلك المؤسسات، وللعلم بشكل عام (سالم، ١٩٧٨). كما أن التربية العربية، ببنيتها وتوجهاتها وأساليبها، تعمل في كثير من الأحيان على تكريس مناخ السلطوية (الخميسي، ١٩٨٨). والسلطوية هي الخضوع التام للسلطة ومبادئها بدلا من التركيز على الحرية (New Webster's Dictionary, 1971)، أو هي استخدام القوة لذات القوة (Entwistle,1970). ومن صورها الشدة، والعقاب، وإلقاء الأوامر، والتهديد، والتوبيخ، والإحراج (الأشول، ١٩٨٢)، والعنف، والتمييز، والحرمان من الحقوق، والفرض بالقوة، ومصادرة الحركة، وعدم مراعاة إنسانية الإنسان.

والتربية الحرة لا تتحقق إلا في ظل وجود مجتمع متحرر من التسلط (Arblaster, 1974)، لأنها ليست سوى نسق فرعي من النظم الاجتماعية تتأثر بها، وتستجيب لها، وتؤثر فيها أيضا (زاهر، ١٩٩٠). والسلطوية في التربية العربية بشكل عام «ظاهرة تربوية تمتد جذورها في البنية الاجتماعية العربية التقليدية التي تخشى إطلاق القوى الإبداعية، وتنكرها، وتحاول كبتها، وتشجع الانقياد والامتثال والإذعان والاتكال والتقليد والمحاكاة، وتعمل على التكيف والاندماج ضمن البنى الاجتماعية القائمة، بغض النظر عن سلبياتها» (محمود، ١٩٩٥، ص ٨٧). والطلاب قطوف من شجرة مجتمعهم (عبد الله، ١٩٨٧)، فالمجتمع السلطوي، كما تشير نتائج بعض الدراسات، ينتج معلمين متسلطين، كما أن المعلمين السلطويين يسهمون في إنتاج طلاب سلطويين أيضا (سارة، ١٩٩٠). ويتميز المجتمع العربي بشكل عام بوجود مؤسسات اجتماعية أولية

كالعائلة، والطائفة، والعشيرة، والقبيلة وغيرها، والتي يغلب على طبيعة وتركيب كثير منها السلطوية التي تعتمد على مبدأ حصر السلطة، وعدم السماح بمشاركة الأعضاء (إسكندر، ١٩٧٩). وتعد الأسرة من أهم مصادر السلطوية في المجتمعات العربية، التي عملت أحيانا كأداة لتخليد التسلط الاجتماعي من خلال تنشئة الأطفال على الخضوع والتبعية (الدقس، ١٩٩٤)، وتربية الأفراد على أساليب قمعية وتعسفية. فالأسرة هي الرحم الذي ينشأ فيه الفرد، وينمو، ويكتسب ثقافته، ويشكل شخصيته، ويستمد سلوكاته. وكثيرا ما يكون الفرد مثل عائلته، التي غالبا ما تكون هي بدورها مثل مجتمعها، لأنها تشكل مجتمعا مصغرا. وتستمد التربية الأسرية أسسها ومبادئها من التنشئة الاجتماعية. ولذلك فإن القيم التي توجه سلوكات كثير من الأسر العربية، من سلطوية، وتسلسل، وتبعية، وقمع، هي التي تحكم العلاقات الاجتماعية العربية بشكل عام. كما أن بنية العائلة، التي تقوم على السلطة الفوقية، تعود جذورها إلى بنية اجتماعية مشابهة (شرابي، ١٩٩١). وقد أظهرت نتائج دراسة مسحية طُبقت على بعض الدول العربية أن النموذج المرغوب فيه للطفل هو الطفل المنقاد والخاضع لأوامر الكبار ونواهيهم، والذي لا يعارض أو يناقش الأسرة حتى في أدق شؤونه. وقد انعكس ذلك على تصور المدرسة أو الجامعة للطالب المثالي الذي أصبح هو ذلك الشخص الذي يتفرغ لدراسته، ويقبل ما فيها، ويحترم المسافة بينه وبين أساتذته، ويطيع أوامرهم، ويمتثل لتوجيهاتهم، ولا يجرؤ على مناقشتهم، فضلا عن الاعتراض عليهم (الخميسي، ١٩٨٨).

ويشير وطفة (١٩٩٩ – أ) إلى عدد من مظاهر التسلط الأسري في الوطن العربي منها: شيوع قيم التسلط والعنف في النسق التربوي للأسرة العربية، واستخدام أساليب التهديد والوعيد من الكبار ضد الصغار، واعتماد كثير من الآباء والأمهات على أسلوب الضرب المباشر ضد الأطفال، والتأنيب المستمر الذي يستخدمه أفراد الأسرة مع الأطفال، والأحكام السلبية التي يصدرها الأبوان ضد الأطفال، وضبط سلوك الأطفال من خلال التخويف عبر سرد قصص خيالية تفوح منها رائحة الموت، والذبح،

والحرق، والإرهاب. وقد بين عدد من الدراسات أن حجم معاناة كثير من الأفراد العرب من التسلط والقهر والعنف والإيذاء الأسري كبير. ففي الأردن، على سبيل المثال، أظهرت نتائج دراسة أجريت على ٤٠٠٠ طالب وطالبة في ١٩ جامعة عامة وخاصة أن نحو ثلثهم واجهوا العنف الأسري في صغرهم، وأن نحو ثلثهم تعرضوا لأحد أنواع العنف الأسري في الشهور الاثني عشر الأخيرة (البداينة وآخرون، ٢٠٠٨). كما أظهرت نتائج دراسة أخرى أجريت على عينة من ١٥٠٠ فرد، أن ثلثهم سمعوا عن حالات عنف أسري أو شاهدوها، وأن ١٤ في المائة منهم مارسوا العنف الأسري خلال العام الماضي، وأن المعتدين كانوا من الآباء والإخوان والأمهات، وأن أهم أسباب العنف الأسري هي تعاطي الخمور والمخدرات، والتوتر داخل الأسرة، والصعوبات المالية (المجلس الوطني لشؤون الأسرة، ٢٠٠٤).

وفي فلسطين أظهرت نتائج مسح للعنف الأسري خلال العام ٢٠٠٥ أن ٥١,٤ في المائة من الأمهات ذكرن أن أحد أطفالهن تعرض للعنف، وأن نسب التعرض للعنف وفق التجمع السكاني كانت ٥٦,٤ في المائة لأطفال الريف، و٥٠,١ في المائة لأطفال المدن، و٤٧,٣ في المائة لأطفال المخيمات، وأما فيما يتعلق بمكان وقوع العنف فقد أشارت النتائج إلى أن أعلى نسبة كانت في البيت ٩٣,٣ في المائة، يليه المدرسة ٤٥,٢ في المائة، يليها الشارع ٤١,١ في المائة [1].

وفي المملكة العربية السعودية، أظهرت نتائج دراسة أجريت في العام ٢٠٠٨ أن ٤٥ في المائة من الأطفال السعوديين يتعرضون لصور من الإيذاء في حياتهم اليومية، وأن ٨٣ في المائة من الحالات التي تعرضت للعنف الأسري وصلت إلى دور الملاحظة والتوجيه والرعاية عن طريق الشرطة، وأن ٧٢ في المائة من الضحايا وصلوا عن طريق أحد الوالدين [2]. كما كشف تقرير خاص بالحماية الاجتماعية بمنطقة الرياض أن عدد حالات العنف الأسري وصل خلال الفترة من ١ المحرم ١٤٢٨هـ إلى ٣٠ رمضان ١٤٢٨هـ إلى ٥٠٨ حالات. وأن أكثر الأسباب المؤدية للعنف هي تعاطي المخدرات، والأمراض النفسية (المنيع، ٢٠٠٨). وبينت نتائج دراسة أخرى

أجراها مركز مكافحة الجريمة في وزارة الداخلية السعودية أن ٢١ في المائة من الأطفال السعوديين يتعرضون للإيذاء، وأن نسبة من وقع الإيذاء عليهم من الأم بلغت ٧٤ في المائة، وأن الأطفال من سن سنتين فأقل هم الأكثر تعرضا للعنف، وأن أكثر أنواع الإيذاء هو النفسي، يليه البدني، ثم الإهمال، ثم الحرمان [٣]، كما أسفرت نتائج رسالة دكتوراه أعدتها د. سلمى سيبيه حول العنف الأسري، وأجرتها على عينة من مدينة جدة السعودية في العام ٢٠٠٧، أن أهم أسباب العنف الأسري قلة الوازع الديني، والانشغال بالأمور الخاصة وترك رعاية الأطفال للخادمة، والكراهية بين الوالدين، والإدمان، والكبت الجنسي، ومشاكل العمل، وجهل الأم، وعدم إشباع حاجات الطفل العاطفية في صغره، ووجود المواقع الإلكترونية والقنوات الفضائية التي تشجع على العنف [٤].

وفي سورية أظهرت نتائج دراسة أجريت على عينة من ٤٠٠ عائلة حول أساليب التنشئة الأسرية أن الأسلوب الرئيسي المستخدم هو المزج بين الشدة والتدليل، وأن ٥٧ في المائة من الآباء يستخدم الضرب وسيلة أساسية في تربية الأطفال (وطفة، ١٩٩٩). وبينت نتائج دراسة أخرى أجريت في محافظة القنيطرة السورية شيوع استخدام أسلوب الضرب ضد الأطفال، وأن الأمهات أكثر ميلا لاستخدام الضرب ضد الأطفال من الآباء (وطفة، ٢٠٠١).

كما بينت دراسة شملت ٣٠٠ أم في ثماني دول خليجية أن ٤٣ في المائة منهن يستخدمن التوبيخ عند تبول الطفل، ويستخدمن الضرب عند إخراجه أثناء النوم، وأن ٥١ في المائة منهن يؤمن بأهمية التربية التسلطية، وأن ٤١ في المائة منهن يشدن باللجوء للعقاب البدني (وطفة، ١٩٩٩ - ب). وأظهرت نتائج دراسة قطرية أجرتها الغانم (٢٠٠٧) على عينة من ٢٣٦٥ طالبة في جامعة قطر أن ٥٢ في المائة منهن تعرضن للضرب، وأن ٢٠ في المائة واجهن التحرش الجنسي، وأن ١٤ في المائة تعرضن للاغتصاب، وأن ٤٠ في المائة لا يسمح لهن بإبداء آرائهن، وأن ٤٤ في المائة أوذين بالشتم والإهانة، وأن ٦٠ في المائة من حالات التحرش الجنسي تحدث في الطفولة.

وقد أشارت الدكتورة إيمان السيد إلى أن التسلط على الطفل يقود إلى نتائج سلبية وخيمة منها انخفاض التحصيل الدراسي، والاكتئاب، والشعور بالذنب، والخجل، واختلال الصورة الذاتية، والعزلة، وضعف الثقة بالنفس، واضطراب النوم، وضعف التركيز، والشعور بالعدوان المضاد، والتحول نحو الإجرام، وغيرها. وبعد أن يتعرض الطفل لهذه السلبيات أو بعضها، ويصبح مضادا للأسرة والمجتمع، تزيد الأسرة من رفضها له، وعنفها ضده، مما قد يقوده إلى الإدمان، أو الإجرام، أو الانتحار(٥). كما أن التنشئة الأسرية التسلطية تضعف تحقيق الطفل لذاته، فلا تمكنه من إشباع حاجاته كما يحسها بنفسه، وتؤدي إلى تشكيل شخصية ضعيفة مرتعبة تخشى السلطة، وخجولة لا تثق بنفسها ولا بغيرها، وغير مستقلة تعتمد على غيرها، وعدوانية تعتدي على ممتلكات الآخرين. وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات في الأردن أن ٦١,٤ في المائة من الجانحين من الجنسين ينتمون إلى أسر متسلطة، وأن المشكلات السلوكية تزداد لدى أبناء الوالدين المتسلطين (عويدات، ١٩٩٧).

ومن أهم السلبيات التي تنتج عن السلطوية الأسرية التي تقوم على القسوة، وإنكار الحرية، والعقاب البدني ما يلي:

أ - تنمية النزعة الفردية والأنانية عند الأطفال.

ب - فرض الخضوع، وزرع الخوف، وإكساب الشعور بالضعف، والذنب، والعجز، والنقص، وعدم الثقة بالنفس.

ت - انطواء الفرد وانزواؤه، وربما انسحابه من ميدان الحياة الاجتماعية.

ث - صعوبة تكوين شخصية مستقلة.

ج - إضعاف قدرة الفرد على التعبير عن النفس.

ح - كره السلطة بشكل عام، وسلطة الوالدين بشكل خاص.

خ - انتقال التسلط إلى الأبناء والبنات الذين يميلون إلى امتصاص أنماط السلطة التي يمارسها آباؤهم وأمهاتهم، ويكتسبون منهم معظم أدوارهم الخاصة بالسلطة (٦).

إن الأسرة العربية التي يغلب عليها بعض أشكال التسلط والقمع صورة مصغرة لواقع المجتمع العربي بشكل عام (شرابي، ١٩٩١)، فكثيرا ما تنتقل السلطوية الاجتماعية إلى المؤسسات التعليمية التي تنبت وتنشأ في رحم المجتمع، ومنها تنتشر إلى غيرها من المؤسسات الاجتماعية، فالمجتمع الحر يفرز تربية حرة، أما المجتمع الذي يطغى عليه التسلط فغالبا ما ينتج تربية تعمل على تقييد عقول الأفراد، وكبت حريتهم، وتكبيل تفكيرهم.

وهكذا نرى أن التعامل مع الفرد، ابتداء من البيت، ومرورا بالمدرسة، وانتهاء بالجامعة وسائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى، يتم في بعض الأحيان بطريقة سلطوية، ولاإنسانية، وجامدة تقوم على إصدار الأوامر وفرضها، من دون مشورة أو مناقشة، حتى تعودت الأجيال الحديثة في كثير من البلاد العربية على أن يفكر لها آخرون في كل ما يتعلق بحياتها ومستقبلها وشؤونها، وما عليها سوى السمع والطاعة. وقد شكلت نفسية التلقي عقلية غير قادرة على النقاش والإقناع. ففي التربية والتعليم وفي جوانب الحياة المختلفة عموما كثيرا ما يكون هناك مرسل ومتلق، وغياب واضح للتفاعل والشورى، والحوار المتكافئ (عبدالحي، ١٩٨٧). وقد طغت السلطوية على بعض جوانب التربية العربية حتى كاد يسودها، ما أسماه البعض «نهج اغتيال العقول والنفوس» (عبدالدائم، ١٩٩١، ص ٢٧٨). وفشلت تلك التربية في تحقيق أحد الأهداف الرئيسية للتعليم، وهو إيجاد الملكات النقدية والفكر المستقل، وهو فشل ربطه أحد الباحثين بظاهرة السلطوية (سارة، ١٩٩٠). فما أهم مظاهر تلك الظاهرة، ونتائجها؟

سأحاول في هذا الكتاب الإجابة عن السؤالين السابقين عبر ستة فصول يناقش كل منها أحد مظاهر السلطوية العربية وأسبابها، وأتبعها بفصل سابع ختامي أعرض فيه النتائج التي تترتب على السلطوية التربوية.

يزيد عيسى السورطي



I

مظاهر السلطوية في العملية «التعليمية - التعلمية»

تتفشى السلطوية في أركان العملية «التعليمية - التعلمية» مثل طرق التدريس والمناهج والتقويم.

١ - السلطوية في طرق التدريس

إن طرق التدريس هي «أساليب نقل المعرفة والخبرة ومضامين المنهاج إلى المتعلمين، باستخدام نظريات التعلم ومبادئها وغير ذلك من مكتشفات سيكولوجية، وتقنيات ذات علاقة بطبيعة المعرفة ونظامها ومنهجيتها وطرق اكتسابها أو تعلمها بطرق مختلفة مثل التلقين، أو الاكتشاف، أو المناقشة، والاستقراء، وتمثيل الأدوار، ونماذج التعلم الجماعي، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي، وغير ذلك من أساليب في إطار التعلم الذاتي أو الجماعي» (الخوالدة وأبو

«تعليمنا بشكل عام لا يُبنى كثيرا على البحث والتنقيب والاكتشاف، بل يعتمد غالبا على الاستقبال الذي يقوم على الخضوع والتنفيذ الآلي».
(عبد الموجود، ١٩٨١)

صالح، ١٩٩٢، ص ٢١). ولكن طريقة التدريس الرئيسية التي تستخدم على نطاق واسع في معظم المدارس في الوطن العربي هي التلقين، أو ما أسماه باولو فريري «التعليم البنكي» الذي ينحصر دور الطلاب فيه في الحفظ والتذكر وإعادة ما يسمعونه، من دون أن يتعمقوا في مضمونه، واستقبال المعلومات وتخزينها من دون وعي، فيتحولون بذلك إلى أوان فارغة يصب فيها المعلم كلماته، ويصبح التعليم نوعا من الإيداع الطلاب فيه هم البنوك التي يقوم المعلمون بالإيداع فيها (حسن، ١٩٨٦). وقد أحسن د. محمد دويدار وصف الأسلوب التدريسي التلقيني حين أسماه «المونولوج المنفرد»، الذي يبنى على الحديث من طرف واحد فقط هو المعلم (دويدار، ١٩٩٥). إن الاستذكار والحفظ من الركائز الأساسية للتعليم العربي بشكل عام في مختلف مراحله، حيث يعتمد الطالب في تحصيله على ذاكرته وعلى التكرار الآلي للحقائق المحفوظة بدلا من استغلال ذكائه وتفكيره وقدراته التحليلية (الإبراهيم، ١٩٨٧).

ويشير أحد الباحثين إلى خصائص التعليم الابتدائي في إحدى الدول العربية قائلا: «أصبح التعليم الجيد في أسسه وأهدافه هو معاونة الطالب على أن يحفظ في ذاكرته المادة التعليمية بالصورة التي يمكنه أن يسترجعها بها في الامتحانات، وليس مهما في أغلب الأحوال أن يفهم ما تحمل العبارات من فحوى ومعنى مادامت تسترجع بالشكل الذي حفظت فيه» (رضا، ١٩٩٠، ص ٥٣). فجوهر التعليم إذن هو تعويد الطالب تسلم المعلومات وتخزينها مؤقتا إلى أن يحين وقت الامتحان الذي هو موعد تسليم تلك المعلومات للمعلم.

وكثيرا ما يرتبط التلقين في المدرسة العربية بغياب الثواب والتعزيز، وسيطرة العقاب البدني. فمن علامات السلطوية في التعليم العربي بشكل عام، قلة أهمية الإقناع والمكافأة، والتركيز على العقاب الجسدي والتلقين. والعامل المشترك بين التلقين والعقاب هو أن كليهما يركزان على السلطة، ويقودان إلى الخضوع، ويجعلان المتعلم أكثر إذعانا (شرابي، ١٩٩١، ص ٣٩). ولا يقتصر شيوع التلقين على ساحة التعليم المدرسي، بل يتعداها ليشمل

التعليم العالي بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص، فالجامعة العربية بشكل عام «تظل أسيرة لطرق التدريس التي ألِفها الطالب في خلال التعليم العام. وليس من الميسور أن تغيرها بما يتناسب مع الدراسة الجامعية القائمة على البحث والمراجع وما يتطلبه من مهارات» (الناقة، ١٩٨٦، ص ٢٧). وقد أشار تقرير عن الجامعات أعد في إحدى الدول العربية إلى أن التدريس فيها يعتمد أساسا على أسلوب المحاضرة، وقلما يستخدم التدريب العملي الجيد والمناقشات (الناقة، ١٩٨٦).

إن أسلوب المحاضرة الذي يقوم على التلقين «يكاد يكون هو النمط التدريسي الوحيد المتبع في غالبية جامعاتنا العربية» (احمد، ١٩٨٨، ص ٤٩). ولذلك أصبح كثير من الطلاب الجامعيين العرب يجنحون إلى الاعتماد على الذاكرة في دراستهم، ويميلون إلى تقبل ما يتلقونه أو يقرأونه في الكتب من دون نقد أو تحليل أو تمحيص. وتحول التعليم الجامعي بشكل عام إلى مجرد استذكار، وحفظ، وتكرار آلي للحقائق المحفوظة، بدلا من أن يكون أداة لتنمية الذكاء والتفكير العلمي (الإبراهيم، ١٩٨٧).

وتعتمد طرق التدريس في معظم الجامعات العربية «على التلقين القائم على إلقاء المحاضرات، والشرح المباشر، والاستقبال القائم على الحفظ» (الخوالدة وأبو صالح، ١٩٩١، ص ١٧). وقد أظهرت نتائج ثلاث دراسات ميدانية أجريت حول طرق التدريس المستخدمة في ثلاث جامعات عربية أن طريقة التدريس الأكثر استخداما فيها هي المحاضرة. وعزت إحدى تلك الدراسات شيوع المحاضرة إلى كثرة عدد الطلاب، وطبيعة المادة، والاعتماد على الكتاب المنهجي المقرر، وقلة المحفزات للتجديد والتطوير واستخدام طرق تدريس بديلة، وضعف ضبط الصف، ووجود مقررات تقليدية وضعف رغبة الطلاب في المشاركة (زيتون، ١٩٩٥). ويركز التعليم العالي، بصورته الحالية، على مجال واحد هو المعرفة النظرية الاسترجاعية الذي يقوم على تنمية الذاكرة الصماء. ويجعل التفوق في هذا المجال الطريق الأمثل للحراك الاجتماعي، ويهمل بالتالي زيادة قدرات الإنسان في التعامل مع ما حوله من ظواهر وأحداث (بدران، ١٩٩٣).

والتلقين طريقة تدريس قد تعمق التسلط، وتغرس الاستبداد، ويستخدمها بعض المعلمين كسوط يقوي الإذعان والخضوع في الطلاب، ويفرض هيمنة المعلمين وسلطتهم. وتبرز النتائج السلبية السلطوية للتلقين في جوانب ونواح كثيرة منها:

أ - يعتمد على الترديد والحفظ والامتثال والاستظهار، ولا يبقى مجالا للتساؤل والبحث والتجريب والفهم والنقد، مما يضعف قدرة الفرد على الابتكار والإبداع والتجديد والتعلم الذاتي، ويقوده إلى الاستسلام والقبول من دون اعتراض، ويصبح العقل عاجزا عن التحليل والمعرفة، ويتحول الفرد إلى كائن سهل التأقلم مع الواقع المفروض عليه، وسريع التكيف مع ظروف القهر والسيطرة والاستغلال.

ب - يعمل على تشجيع الاتكالية والسلبية، بدلا من الإيجابية وكشف النبوغ والمواهب وتحقيق الاستقلالية والتفرد.

ت - استخدامه في تقديم المعارف العلمية، بعيدا عن الفهم والتطبيق والتجريب، والربط بينها وبين مشكلات التلاميذ، يقلل من ميل التلاميذ نحو المادة العلمية.

ث - يساعد على ضعف قدرة التلاميذ على الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستنتاج والتفكير الناقد، ويشجع القبول الأعمى للمادة.

ج - يحصر دور المتعلم في الاستماع، ويحرمه من المشاركة في المواقف التعليمية، ويقلل من فرص التفاعل بينه وبين المعلم من ناحية وبينه وبين المادة الدراسية التي تصبح غاية من ناحية أخرى.

ح - يهمل حاجات الطلاب واهتماماتهم، ولا يراعي الفروق الفردية بينهم.

خ - لا يوفر الجانب العملي التطبيقي أو الخبرة الحسية المباشرة للطالب، مما يعوق عملية تعلم العلوم وتعليمها.

د - يثير الملل (والنعاس أحيانا) عند الطلبة، خصوصا إذا كان أسلوب المدرس في العرض مملا.

ذ - يفرض الأسلوب التلقيني في التدريس نمطا معينا من التقويم يقوم على قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب [٧].

وهكذا تنشأ أجيال في ظل نظم تربوية كثيرا ما تمنع التفكير وإعمال العقل والتحليل والنقد، وتغرس مدارسها في الطلاب عادة حفظ المواد الدراسية من دون تفكير أو تدبر، فيصبح معظم الطلبة في ظلها مجرد ببغاوات تردد ما تسمع، حيث لم تتح لهم فرص تحصيل المعارف والتجارب بأنفسهم من خلال الاحتكاك بالواقع، أو الاطلاع على المصادر المختلفة للمعرفة، أو إجراء البحوث العلمية. فالمدارس تحاسبهم على درجة حفظهم لدروسهم، وكأنهم أوعية لا يتوقع منها إلا احتواء بعض المعلومات، بدلا من أن يكونوا عقولا تهتدي إلى المعلومات، أو تتفاعل معها، أو ترفضها إذا كانت غير صحيحة أو غير ملائمة. وبذلك تصب المدارس الطلاب في قوالب وأنماط متشابهة وجامدة لا تجيد أساليب التفكير السليم، وتعاني أنماطا متعددة من السلطوية تجعلها في أكثر الأحيان تتقبل ما يملي عليها الآخرون (صقر، ١٩٩٥).

التلقين، إذن، طريقة تدريس لا تبني شخصية المتعلم، ولا تنمي عقله وتفكيره، بل تضعف إنسانيته، وتكاد تلغي كيانه، لأن التلقين كثيرا ما يمارس «من خلال علاقة تسلطية: سلطة المعلم لا تناقش (حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها وليس من الوارد الاعتراف بها)، بينما على الطالب أن يطيع ويمتثل» (علي، ١٩٩٥، ص ٢٠٦). وقد يعود انتشار التلقين في معظم مدارس الوطن العربي للأسباب التالية:

١ - لجوء كثير من المعلمين إلى التلقين بوصفه وسيلة سهلة وآمنة لتوصيل كثير من المعلومات في وقت قصير، وينظر معظمهم إليه على أنه أداة فعالة للتوجيه والضبط (Pierce & Lorber, 1977).

٢ - إعداد المعلمين في كثير من كليات التربية ومعاهد المعلمين في الوطن العربي بطرق تلقينية، وهذه المشكلة، كما يقول د. ناثر سارة، «تكاثرية» بطبيعتها، فالمعلم الذي يتم تكوينه بالتلقين يصبح أسيرا له (سارة، ١٩٩٠).

٣ - يعتمد التقويم في معظم المدارس العربية على قياس قدرة الطلاب على التذكر والفهم، وإهمال القدرات العقلية العليا والمهارات والمجال الانفعالي، مما يجعل كثيرا من المعلمين يركزون على التلقين، وتعويد الطلاب على استقبال المعلومات واسترجاعها. والامتحانات التي تركز على قياس حفظ المعلومات تجعل المعلمين يركزون على تلقين تلك المعلومات للطلاب (أبو شيخة، ١٩٨٦).

٤ - كثرة عدد الطلاب في الفصل في عدد كبير من المدارس العربية تؤدي إلى إعاقة الحوار والمناقشة والتجريب، واللجوء بدلا من ذلك إلى التلقين. وكما يقول ولبرت ماكشي: «إذا تساوت جميع الأشياء الأخرى، فإن من المحتمل أن تكون الصفوف الصغيرة العدد أكثر فاعلية من الصفوف الكبيرة» (أبل، ١٩٨٦، ص ٦٧).

٥ - كثرة المواد النظرية في عدد من المناهج العربية يؤدي إلى إغراء المعلمين للجوء إلى التلقين (سارة، ١٩٩٠). وتزيد الأمرَ تعقيدا حقيقةُ أن طول المناهج الدراسية كثيرا ما يرافقه جمود واضح في طرق المعالجة (بدران، ١٩٨٥).

إن هذه الأسباب وغيرها كافية لجعل بعض المدارس والجامعات مراكز للتلقين والترويض والإخضاع، وإكساب السلبية واللامبالاة والخنوع. ولذلك أصبحت بعض مؤسساتنا التعليمية معرضة للتسلط، حيث يسودها الطابع الاستبدادي إلى حد كبير، فلا يعرف طلابها الحرية والشورى، بل يمارسون الطاعة والخضوع للاستبداد. وأصبح دورهم الرئيس هو التقبل السلبي والانقياد، فتعليمنا بشكل عام لا يبنى كثيرا على البحث والتنقيب والاكتشاف، وإنما يعتمد غالبا على الاستقبال الذي يقوم على الخضوع والتنفيذ الآلي (عبد الموجود، ١٩٨١). وقد أدى شيوع التعليم التلقيني إلى جعل فرصة الاهتمام بتنمية التفكير في المؤسسات التربوية والتعليمية ضعيفا، بل لعل التفكير أو على الأصح تعليم التفكير في مختلف مراحل وأنواع التعليم في البلاد العربية والإسلامية لايزال ضعيفا إلى اليوم للأسباب التالية:

١ - إن الموضوع مهمل لأنه لم يفد إلينا مع المناهج والبرامج الأجنبية التي نحاكي بها التعليم في البلاد الأجنبية.
٢ - إن التفكير أو على الأصح تعليم التفكير، مقموع صراحة أو ضمنا، بحيث لا يجرؤ المعلم والمتعلم على ممارسته بصوت عال، بسبب الضغوط السياسية أو الاجتماعية أو الثقافية.
٣ - إن أكثر التربويين والمعلمين لا يجيدون تعليمه، لأنهم لم يتعلموه أصلا، وفاقد الشيء لا يعطيه.
٤ - أو إنهم يقولون بأن تعليمه تحصيل حاصل، أي يتم عبر المواد الدراسية المنفصلة في المدرسة. ومن ثم قد يردون عليك بقولهم - كما يقول دي بونو - لسنا في حاجة إلى من يعلمنا التفكير، فطلبتنا ينجحون في الامتحانات المقررة ويتخرجون في الجامعات التي يلتحقون بها.
٥ - إن المدرسة لا تساوي بين التعلم والتفكير.
٦ - إن المدرسة تعتقد أن التعليم عن التفكير عبر بعض المواد الدراسية يقود إلى تعليم الطلبة التفكير (عايش، ١٩٩٥).

ومن الإجراءات التي يمكن أن تتخذ لتعليم التفكير ضرورة تخطيط التدريس بطريقة تركز على عمليات التفكير، على سبيل المثال، وضع مهارات التفكير ضمن الخطط الدراسية على مستوى الدرس والوحدة، وإقامة التدريس على أسس نظرية معقولة تتعلق بكيفية تعلم الطلبة، والتركيز على أساليب تدريس ثبت أنها قادرة على تحسين عملية التفكير، كالشرح وحل المشكلات وكتابة الملخصات وتقويم التفكير وطرح الأسئلة، بالإضافة إلى زيادة وعي الطلاب بالعمليات العقلية، والاهتمام بالفهم بدلا من الحفظ، وإعطاء الأولوية للتعليم من أجل المعنى عن طريق ربط التعليم بخبرات الطلبة (Orlich , et al., 1994).

ومن المعروف أنه «لا يجوز الاعتماد على طريقة تدريس واحدة مهما بدت ناجحة؛ لأن سير التدريس على وتيرة واحدة قد يثير ملل الطلاب، ويقلل من دافعيتهم إلى التعلم (اللقاني، ١٩٨١، ص ١٩٩)، فكيف يمكن

إذن الاعتماد فقط على التلقين الذي كثيرا ما يقود إلى نتائج سلبية وآثار ضارة؟ إن المطلوب هو تبني طرق تدريس متنوعة ومتعددة وحديثة يكون هدفها، مهما اختلف عددها وشكلها، جعل الطالب إيجابيا، نشطا في العملية التعليمية وفي بيئته، وتعويده التفكير العلمي، وتنمية قدرته على تنظيم الحقائق والمعلومات وترتيبها وتصنيفها (العيسوي، ١٩٨٤). ولتحقيق هذا الهدف يجب الانتقال من السرد والتلقين إلى الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستنتاج (الرميحي، ١٩٨٦)، ويجب التركيز على المناقشة «فإن عدم توفيرها في دراسة العلوم الاجتماعية والسياسية بمنزلة فقدان الخيط والصنارة في حال من يصيد السمك» (إبل، ١٩٨٦، ص ٦٩)، كما يجب التركيز على الاكتشاف بدلا من التلقي (رضا، ١٩٧٦).

إن التراث العربي الإسلامي في مجال طرق التدريس غني؛ لذلك يمكن الإفادة منه، فقد كانت التربية العربية الإسلامية تركز على المناقشة والمناظرة والحوار بالأسئلة والأجوبة لشحذ الذهن، وتقوية الحجة، وزيادة الثقة بالنفس، وترقية القدرة على التعبير، وتعويد الفرد على تعليم نفسه بنفسه، وتحسين القدرة على النقد والإقناع والتفكير الحر (الإبراشي، ١٩٨٦). كما أنها «تساعد على تفتق الأفكار، واكتشاف الأخطاء، والرد عليها بحذق ومهارة» (حسان، ١٩٨٧). وكان بياجيه قد توصل إلى أن أرقى درجات التفكير عند الإنسان تتكون وتنمو من خلال التلاقح الفكري الذي تحققه المناقشة والمناظرة.

وتشترك طرق التدريس الحديثة في محاولة جعل الطالب إيجابيا نشطا في العملية التعليمية وفي بيئته، وتعويده التفكير العلمي، وتنمية قدرته على تنظيم الحقائق والمعلومات وتصنيفها ومراعاة مستواه العقلي (العيسوي، ١٩٨٤). وقد أوصى عدد من الخبراء البريطانيين الذين كُلفوا بالبحث عن بديل لطرق التدريس القديمة، بالتحول إلى طريقة المناقشة الجماعية لما لها من إيجابيات، مثل دعم قدرة الطالب على المناقشة والتعلم الذاتي والتفكير الناقد والمنطقي وحل المشكلات، والوصول إلى علاقة ودية وشخصية وتفاعلية بعيدة عن التسلط بين الطالب والأستاذ (رضا، ١٩٧٦). ومن طرق

التدريس البارزة التي يمكن أن تنمي التفكير وتطلق الطاقات الإبداعية الحبيسة طريقة «العصف الذهني» Brain Storming، التي تتمثل في تكوين جماعة صغيرة لها رئيس يطلب منها حل مشكلة ما من خلال طرح كل فرد حلا مقترحا للمشكلة، فيتبعه الشخص الذي يليه بطرح فكرة أخرى، وهكذا إلى أن ينتهي كل أفراد الجماعة من طرح ما لديهم في إطار من الانفتاح والتسامح والحرية. وبعد ذلك تجري عملية تقويم ونقد الأفكار المطروحة للوصول إلى الحل الأمثل. وفي هذا الجو المريح تزول الخشية، ويختفي الخجل، وتنطلق الألسنة، وتتحرر العقول، ويقوى الإبداع (حنورة، ١٩٩٥).

إن التخلص من التلقين المهيمن على معظم المدارس والجامعات العربية يعني القضاء على أحد مظاهر السلطوية في النظم التربوية والتعليمية في الوطن العربي. ولا توجد طبعا طريقة تدريس مثالية تصلح لكل المواقف التعليمية. ولذلك فإن المطلوب هو المرونة في اختيار الطريقة، واتباع المنهج التوفيقي الذي يقوم على مزج الطرق التعليمية واختيار أفضل عناصرها، أو ما يناسب منها الموقف الذي يواجهه المعلم، والمادة التي يدرسها، ومستوى الطلبة ونوعيتهم (عبد الموجود، ١٩٨١).

٢ - السلطوية في المناهج الدراسية

إن المنهج هو روح العملية التربوية، وقلب المؤسسة التعليمية، ومركز المادة الدراسية. وهو ليس محصورا في المواد الدراسية التي تدرس تقليديا، بل هو كل الخبرات التي يكتسبها الطالب من خلال الأنشطة المتنوعة التي يمارسها في المدرسة والغرفة الصفية والمكتبة والمختبر والورشة والملاعب والاتصالات الكثيرة غير الرسمية بين الطالب والمعلم، أي أن المنهج هو الحياة المدرسية كلها (Ediger & Rao, 1996)، وهو كل التعليم والتعلم الذي يتم بشكل مقصود في الغرفة الصفية أو خارجها في أثناء اليوم المدرسي (Dean, 1995). وقد وصف كاننجهام Cunningham المنهج بأنه «الأداة الموجودة بين يدي الفنان (المعلم) لتشكيل مادته (الطلاب)، وفق مثله (غاياته وأهدافه) في دراساته (المدرسة)»

(Edinger & Rao, 1996, p.5)، وتعتبر بعض المناهج الدراسية في الوطن العربي مصدرا خصبا من مصادر السلطوية التي تميز تلك المناهج في مراحل إعدادها، وتنفيذها، وتقويمها، وتطويرها. ومن أهم مظاهر السلطوية في المناهج العربية بشكل عام ما يلي:

أ - إن عددا من المناهج الدراسية العربية مقتبس من المناهج الدراسية الغربية (عاقل، ١٩٧٨)، بما في ذلك بعض المناهج الدراسية الجامعية (بوبطانة، ١٩٨٨)، وكل ما جرى في كثير من الأحيان هو ترجمتها وفرضها فقط بطريقة تعسفية على الطلاب العرب.

ب - إن المناهج الدراسية العربية بشكل عام ترتكز على المعرفة بدلا من الطالب، ولذلك فإن مشاركة الطلاب في القرارات التي تتعلق بمناهجهم تكاد تكون معدومة. ونتيجة لذلك فإن معظم محتويات تلك المناهج المفروضة على الطلاب «لا تلبي احتياجات المتعلمين، ولا تلائم استعداداتهم وقابلياتهم، وأقل ما يمكن أن توصف به أنها غير ملائمة لواقع المتعلم وبيئته الاجتماعية والاقتصادية، ولا يمكن أن تعده لمواجهة حياته المستقلة بشحذ مهاراته وتحدي قابليته وقدراته، وكأنها جاءت تمثل عالما بعيدا عن واقعه. ولهذا كانت التربية المدرسية غير وثيقة بالحياة» (يوسف، ١٩٨٥، ص ١٧). والمنهج الذي لا يضع الطالب في صميم اعتباره سيكون عاجزا عن توفير مدى كامل من المهارات والمعارف والاتجاهات الضرورية للطالب الذي تصمم المناهج له (Steeves & English , 1978)؛ لأن المنهج الذي يعد للطالب وينزل عليه من علٍ لا يعنى بتنمية الطاقات الفكرية والقدرات العقلية، أو القدرة على محاكمة الأمور، وتقصي أبعادها، وإصدار الأحكام النقدية، وحل المشكلات، (يوسف، ١٩٨٥).

جـ - يسود في بعض البلدان العربية المفهوم التقليدي للمنهج الذي يقيد الطالب بالكتاب المقرر الذي يصبح بدوره المصدر الأوحد للمعرفة، مما يعطي قيمة مبالغا فيها لمحتوى الكتب المقررة، ويؤكد

الالتزام بحرفيتها، مما يؤدي إلى انتشار التلقين والحفظ في معظم المدارس العربية (سارة، ١٩٩٠). ومن مساوئ هذا المفهوم للمنهج أنه «يسجن» الطالب في الكتاب المدرسي بوصفه مصدرا وحيدا للمعلومات والخبرات. ومما يزيد الأمر صعوبة أن الكتب المدرسية العربية، عموما، تعتورها كثير من المشكلات ونقاط الضعف، فعلى سبيل المثال أبرزت ندوة حول الموضوع بعض سلبيات الكتب المدرسية العربية مثل: عدم وضوح الاعتماد على الأهداف السلوكية في التأليف، وقلة تحديد الدقة العلمية في التعبير، وإظهار المعرفة التي تحتويها الكتب المدرسية وكأنها الحقيقة المطلقة(جرادات، ١٩٨٦). وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن أبرز مشكلات كتب المواد الاجتماعية مثلا في دول الخليج العربي تتمثل في قدم بعض المعلومات، وكثرة التفاصيل، وعدم مناسبة بعض المواد لنضج المتعلمين، وطغيان السرد والوصف، وقلة التركيز على تنمية القدرة على التحليل والربط والتعليل والنقد والابتكار والتقويم وإصدار الأحكام والتفكير في المستقبل، بالإضافة إلى ضعف الاهتمام بالتعلم الذاتي والنمو العلمي المستمر واكتشاف العلاقات والمفاهيم، وعجز الكتب عن تشجيع التوسع المعرفي، وعدم اهتمام التقويم بالمستويات المعرفية العليا (الجلال، ١٩٨٥).

إن المناهج العربية التي تبقي الطالب أسيرا للكتاب المقرر والمدرس الذي يدرسه تجعل الطلاب يسيري الانقياد وليني العريكة، وعاجزين عن بناء التفكير أو الحكم المستقل والناقد (عبد الموجود، ١٩٨١). وقد أجرى أحد الباحثين دراسة على بعض الكتب المدرسية العربية واستنتج أن تلك الكتب «لا تحاول أن تقدم في تفسير الأحداث وجهات نظر متعارضة ليلم الطالب بجميع الجوانب، بل تعوّد الطالب التفسير الواحد والرأي الواحد». (عبد الحي، ١٩٨٧)، علما بأن تلقين الطالب تفسيرا أو رأيا واحدا وإجباره على تبنيه،

بغض النظر عن صحته أحيانا، هو سمة سلطوية بارزة من سمات عدد من المناهج العربية التي تفتقر إلى الوسائل التي تؤدي إلى تنمية شخصية الطالب بشكل متوازن ومبدع.

«إن الانتقال، الذي فرضته الاتجاهات التربوية الحديثة، من الاهتمام بالمنهج الدراسي أو بالمعلم إلى الاهتمام بالمتعلم صاحبه تطور في أساليب التربية وطرق التدريس، فبدأت التربية تهتم بالمتعلم باعتباره فردا بدلا من اعتباره رقما بين مجموعة من المتعلمين الذين يجلسون في صف واحد. ويقصد بـ «تفريد التعليم» تقديم تعليم يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، أو أنه توجيه العملية التربوية عن طريق إضفاء الطابع الشخصي عليها، بحيث يجد المتعلم فرصة ليتعلم وفق احتياجاته وقدراته. إنه نظام يمد كل متعلم بمقررات تدريسية شخصية تتناسب مع حاجاته وإدراكاته واهتماماته، ويكون كل متعلم حرا في أن يختار المادة التي تناسبه، ويتفاعل مع البيئة التعليمية وفقا لقدرته وبطريقته الخاصة» (جرادات وزميلاه، ١٩٨٦، ص ١١٣). واختلاف الطلبة في قدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم وميولهم واتجاهاتهم وسرعات تعلمهم ونموهم ودرجات ذكائهم وتحصيلهم يقتضي تفريد وتنويع الأهداف التعليمية، ومحتوى التعليم، وأساليب التدريس وطرقه وأنشطته، والتقويم.

ولكن كثيرا ما يتلقى المتعلمون في الوطن العربي التعليم عبر مناهج قلما تراعي الفروق الفردية بينهم، فعلى سبيل المثال يشير د. محمد عزت عبد الموجود إلى المناهج في إحدى الدول العربية، فيقول إن التلاميذ مازالوا يأخذون نمطا واحدا من المواد الدراسية، وليست هناك مواد اختيارية داخل التخصص الدراسي الواحد، كما أن الفصول الدراسية تجمع بين طلاب متفاوتي الذكاء، وعلى الرغم من ذلك فإنها تقدم لهم المواد الدراسية نفسها والتدريبات الثابتة الجامدة نفسها، ولا يستخدم في عملية التدريس إلا الكتاب، أما استخدام الوسائل التعليمية لمساعدة بطيئي التعلم فأمر نادر (عبد الموجود، ١٩٨١).

ومن صور السلطوية في بعض المناهج الدراسية العربية أن المعلمين الذين توكل إليهم مهمة تنفيذ المنهج يحرمون من ممارسة دور رئيس في بنائه وتقويمه وتطويره، فهم يجبرون في كثير من الأحيان على توصيل محتوى الكتب الدراسية بغض النظر عن كل ما لديهم من اقتناعات وآراء أو انتقادات وتحفظات واعتراضات وملاحظات عليه. وفي بعض الحالات يُطلب منهم تدريس معلومات خاطئة أو غير دقيقة. إنهم باختصار يؤمرون بتنفيذ برامج ومناهج لا دور لهم تقريبا في تصميمها وإنشائها، وما عليهم سوى الإذعان الخضوع، مما يجعلهم أقل حماسا وانتماء ودافعية لعملهم، مما يضعف رضاهم عن مهنتهم. إن «دور المعلمين العرب في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها شبه معدوم، وكل ما يطلب منهم عادة هو إبداء الرأي في التغييرات التي يخطط لها الاختصاصيون والمسؤولون» (عبد الرزّاق، ١٩٩٣، ص ١٩٥). وقد أظهرت بعض الدراسات الميدانية في دول عربية أن مشاركة معلمي تلك الدول في تخطيط مناهجها الدراسية وتطويرها كانت متواضعة (الديحان، ١٩٩٤، ونصر، ١٩٩٥).

والتخلص من السلطوية في المناهج العربية يقتضي بذل جهود حثيثة تركز على إعادة بناء تلك المناهج من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم، لجعلها تتمحور كلها حول المتعلم وحاجاته وميوله وأغراضه، فالمناهج يجب أن تكون وسيلة لخدمة الفرد والمجتمع، لا غاية يُطوع في سبيلها الطلاب. كما يجب أن يشترك الطلاب والمعلمون وغيرهم من الأطراف التعليمية والتربوية في عملية صنع القرارات التي تتعلق بالمناهج الدراسية، وأن تكون تلك المناهج نبتة أصيلة تنبت وتنمو وتؤتي أكلها في بيئتها العربية الإسلامية، بدلا من أن تكون نبتة غريبة تجتث من تربة الغرب وتزرع قسرا في الأرض العربية. ولابد أيضا من نبذ المفهوم القديم للمنهج الذي يعتبر المنهج مجرد مقرر دراسي يتمثل في كتب دراسية مقررة، عن طريق تنويع مصادر ووسائل المعرفة والتعلم.

٣ - السلطوية في التقويم التربوي

التقويم التربوي هو عملية «إصدار حكم على مدى تحقيق الطالب أو الجهاز التعليمي الأهداف التربوية» (أبو لبدة، ١٩٨٥، ص ٧٧). ويمكن تحديد أهم أهداف التقويم التربوي (Jones & Jones , 1995) في:

١ - إطلاع المعلم على الأوضاع الدراسية لطلابه.

٢ - حفز الطلبة على التعلم من خلال تزويدهم بمعلومات حول النجاح في أجزاء متعددة من المنهج.

٣ - تمكين المعلمين من تقييم طرق تدريسهم، والكتب التي يدرسونها، وباقي جوانب العملية التعليمية.

٤ - المساهمة في التحسين المستمر للمنهج.

٥ - مساعدة الطلبة على تقويم مدى تقدمهم.

٦ - الكشف عن مدى تقدم برنامج المدرسة نحو تحقيق الأهداف المرسومة.

إن شمولية التقويم وتعدد أهدافه يتطلبان ضرورة بنائه على وسائل وأدوات متنوعة، ولكن التقويم يكون في معظم المدارس وحتى الجامعات العربية من خلال وسيلة تقليدية واحدة هي الامتحانات. وبدلا من أن يكون التقويم التربوي وسيلة لتحسين العملية التعلمية والتعليمية أصبح في بعض الأحيان غاية تسلطية، تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس وقلوب كثير من الطلاب، حتى قال أحد الباحثين: «رعب الامتحانات لا يقل ترويعا عن الرعب السياسي والغذائي والعسكري والنووي والوجودي، هذا إذا علمنا أن أكثر من عشرة ملايين طالب عربي يتعرضون لهذا الرعب سنويا، ويكون ضحية هذا الرعب طلبة يتشردون وطلبة ينحرفون وطلبة يهجرون الوطن، وطلبة ينتحرون وطلبة يتشوهون وطلبة يصابون بالجنون» (النابلسي، ١٩٨٨، ص ١١٧). ولذا ينظر عدد كبير من الطلاب إلى الامتحانات على أنها كابوس مفزع، وسيف مُصلَت على رقابهم، فهي في معظمها تتسم بقلة المرونة، وضعف التعمق في معالجة الموضوعات، والتركيز على الحفظ الببغاوي (صيداوي، ١٩٨٤)، وقياس القدرات العقلية الدنيا فقط كالتذكر والفهم، وإهمال عمليات التطبيق والتحليل والتركيب

والتقييم، والافتقار إلى شروط الاختبار الجيد كالصدق والثبات والموضوعية والشمول وسهولة التطبيق والتدرج في الصعوبة والسهولة (سارة، ١٩٩٠).

ولايزال التقويم في بعض البلدان العربية يستخدم ويركز على أسلوب الامتحانات، وخصوصا ما يتصل بقياس مدى حفظ التلاميذ للمادة الدراسية، كما أنه يركز على آخر العام أو نصف العام، ومن جانب واحد هو المدرس، وكثيرا ما يغلب عليه الحكم الذاتي، ولهذا فهو بعيد عن الشمول والاستمرار والموضوعية، وغير قادر على التشخيص والعلاج والوقاية. هذا بالإضافة إلى ما يعطى لهذه الامتحانات من أهمية كبيرة تؤثر في الحالة النفسية للتلميذ، أو تحدد مستقبله بطريقة خاطئة، إلى جانب ما تشيعه من إرهاق على المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور، وعدم الاهتمام بأساليب التفكير، والاتجاهات، والسلوك وغيرها (أحمد، ١٩٧٨). وقد أدى التركيز الكبير على الامتحانات والعلامات أحيانا إلى بروز النزعة الفردية بدلا من الروح الجماعية، وتفشي المنافسة السلبية بدلا من التعاون، والاهتمام بالمصلحة الشخصية على حساب المصلحة العامة، والسعي إلى تحقيق المكاسب الذاتية بدلا من الاستعداد للعطاء للمجتمع (أبو شيخة، ١٩٨٦). وبالإضافة إلى ذلك أسهمت المبالغة في الاعتماد على الامتحانات في التركيز على حفظ الحقائق والمعلومات، بدلا من دعم القدرة على الوصول إليها وفهمها، مما أضعف عمليات بناء التفكير الناقد، والخلق، والإبداع، وحل المشكلات (سلطان، ١٩٧٩).

وتكمن خطورة استخدام الامتحانات في كثير من الأحيان أساسا وحيدا للتقويم في هشاشة الأحكام والقرارات التي تبنى عليها، فالتقويم هو عملية الحصول على المعلومات واستخدامها لإصدار أحكام تستعمل بدورها في اتخاذ القرارات (Cooper, 1994). وبما أن مصدر المعلومات الذي يكاد يكون وحيدا عن الطلبة هو امتحانات تقليدية تنقصها في كثير من الأحيان خصائص الاختبارات الجيدة، فإن الأحكام التي تقوم عليها لن تكون غالبا دقيقة، والقرارات التي تبنى على أحكام غير دقيقة هي في معظم الأحيان خاطئة ومتهورة، بل وخطيرة أيضا.

ويقلق الطالب من الامتحانات التي تفرض عليه لعدة أسباب، منها: أنها تكاد تكون الوسيلة الوحيدة التي تبين مدى تحصيله وكفاءته، وبالتالي يتحدد على أساسها مصيره الذي يصبح بين يدي المدرس الذي يعد الامتحان وينفذه ويصحح الأوراق ويرصد العلامات بطريقة قد تكون ذاتية أحيانا. ثم إن الامتحانات لا يتوافر فيها، في كثير من الأحيان، الحد الأدنى من شروط الامتحانات الجيدة، كما أن اعتبار الامتحان رديفا للتقويم قد يجعل التلقين صنوا للتعليم مما يؤثر بشكل سلبي في العملية التربوية والتعليمية برمتها. ولإعطاء صورة أكثر صدقا وواقعية عن وضع التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية العربية بشكل عام، نأخذ مصر كمثال لسببين رئيسيين هما: أولا أن تجربتها التعليمية المدرسية والجامعية تعد من التجارب العربية الرائدة التي أثرت في كثير من النظم التربوية العربية، وثانيا لأن المشكلات التربوية والتعليمية العربية تتشابه إلى حد كبير. وقد أشار تقرير حول حاضر الجامعات المصرية ومستقبلها إلى أن التقويم فيها يقوم على امتحانات «لا تقيس إلا ما استظهره الطلاب من معلومات الكتب أو المذكرات، ويجري الامتحان في كثير من الكليات مرة واحدة في آخر العام، أما وسائل التقويم التي ينبغي أن تتم على مدار العام بوسائل متنوعة فلا تكاد توجد إلا في القليل النادر، ولقد أصبح الهدف النهائي من العملية التعليمية النجاح في الامتحان أيا كانت وسائله» (الناقة، ١٩٨٦، ص ٢٨). أما على مستوى التعليم المدرسي في مصر، فقد استعرض د. سعيد إسماعيل علي بعض البحوث حول الاختبارات المدرسية الوزارية وتوصل إلى أن من أهم مشكلات الامتحانات ما يلي:

أ - «الامتحان التقليدي في أي مادة لا يقيس شيئا واحدا بل أشياء كثيرة مختلطا بعضها ببعض، ومن القواعد المقررة عند علماء التقويم التربوي أن المقياس الذي يستعمل لقياس شيئين في آن واحد لا يقيس شيئا ما».

ب - «ورقة الامتحان التقليدي تحتوي على عدد قليل من الأسئلة، ولا يمكن أن تتناول جميع موضوعات المنهج (أو عينة معقولة منها)؛ ولذلك قد يصادف الحظ تلميذا في امتحان ما فتأتي الأسئلة مما يتقنه، أو تعاكسه في امتحان آخر فتأتي الأسئلة مما لا يعرفه».

جـ - «الاختبار مقياس ذاتي، ومعنى هذا أن النتائج التي يعطيها تتأثر برأي الشخص الذي يقوم به وتقديره، وتتجلى هذه الذاتية في جميع خطوات الامتحان، فالحكم على درجة صعوبة الأسئلة، ومقدار ملاءمتها لقوة التلاميذ هو حكم ذاتي يتوقف على رأي المصحح».

د - «نظم التقويم والامتحانات الحالية تحكم على مستوى أداء التلميذ من حيث النجاح أو الرسوب ولكنها لا تشتمل على النواحي التشخيصية التي تبين بوضوح نواحي ضعف التلاميذ حتى يعالجها في محاولته التالية» (سارة، ١٩٩٠).

وتطوير عملية التقويم التربوي في الوطن العربي يقتضي اتخاذ إجراءات كثيرة، منها:

١ - تنويع وسائل التقويم لتشمل البطاقة المدرسية، وآراء المدرسين، والمقابلات، والاستبيانات، وإعداد التقارير، وإجراء الأبحاث، والمناقشات، والمشاركة في النشاطات، وتحضير الدروس، والملاحظة، وقوائم الميول والشخصية، والسيرة الذاتية، وسلالم الاتجاهات، والاختبارات النفسية، والامتحانات المقننة بأنواعها.

٢ - تطوير الاختبارات المدرسية بحيث تركز على التفكير، والتحليل، وإثارة المشكلات والبحث عن حلول لها، والمقارنة، والبحث، والاستنباط، والاستنتاج، لكي ندرب المعلمين على التفكير الإبداعي، وتبني السلوك العقلاني، وموازنة الأمور ومناقشتها بطريقة علمية وموضوعية، ويجب أن يرافق ذلك كله تطوير أساليب التدريس وطرائقه، وتحسين عقلية الدارسين وسلوكهم.

٣ - تأكيد استمرار التقويم ليكون مصاحبا للتعلم؛ لأن مقومات العملية التربوية لن تؤدي وظائفها من دون التقويم المستمر.

٤ - التناسق بين عملية التقويم من جهة وأهداف المنهج وفلسفة التربية من جهة أخرى، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وشمولية التقويم، واعتبار التقويم وسيلة لتحسين عملية التعلم، وتشخيص المشكلات التربوية وعلاجها.

٥ - إتاحة كثير من فرص الاختيار للمتعلمين، واعتماد مبدأ اللامركزية في تنظيم الامتحانات، وتدريب المعلمين على الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم.

٦ - تأسيس مراكز للقياس والتقويم لتزويد المدارس والكليات والجامعات بالاختبارات التي تقيس كل جوانب النمو للمتعلمين.

٧ - الاهتمام بالمستويات العليا للمعرفة كالفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والتركيز على المهارات، والعناية بالجانب الانفعالي المتعلق بالقيم والاتجاهات.

٨ - تأكيد شمولية التقويم بحيث يشمل كل مكونات العمل التربوي وأطرافه (٨).

لقد أصبح التقويم التربوي، بوضعه الحالي في بعض النظم التربوية العربية، أداة للتسلط على الطالب وترويعه، والتحكم في مستقبله ومصيره، وإضعاف قدراته؛ لأنه يقوم «على الامتحانات بصورتها التقليدية وما يرتبط بها من تأكيد طرق وعلاقات ومواقف تقوم أساسا على التلقين من جانب المعلمين، والسلبية من جانب المتعلمين، مما يعوق التفاعل البناء، والتجديد المستمر، والتفكير الناقد والتعلم الذاتي» (الشريف وزملاؤه، ١٩٧٩).



2

مظاهر السلطوية في الجانب الإداري للتربية

يعاني البعد الإداري في التربية العربية مشكلة السلطوية، وينتشر فيه كثير من أعراضها:

١ - السلطوية في الإشراف التربوي

الإشراف التربوي عملية تقوم على تحديد الأهداف، ووسائل تحقيقها، وتقييم النتائج (Campbell & Bridges & Nystrand, 1979)، وهو يتمثل في جهود منظمة ومستمرة وتفاعلية ترمي إلى مساعدة المعلم، وتوجيهه، ورفع مستواه. أي أنها عملية تعاونية تهدف إلى تحسين التعلم، وتحقيق الأهداف التربوية (فرج، ١٩٩٢). ومن أهم نشاطات المشرف التربوي نحو المعلمين: قيامه بالزيارات الصفية وعقد الاجتماعات، وتقويم واختيار الكتب والمواد

«لم تعد الإدارة التربوية عملية ارتجالية تركز على جزئيات من العمل التربوي من دون الربط بينها»

المؤلف

التعليمية، والمساعدة في تطوير الوحدات التعليمية وتصميم برامج تحسين أو تطوير المناهج، وتنظيم برامج تدريب المعلمين، والمساعدة في إدارة الاختبارات، وتفسير واستخدام النتائج المتعلقة بها، والمساعدة في إعداد نشرات ودوريات تعليمية، والمساعدة في تطوير واستعمال برامج للتقويم الشامل لبرامج المدرسة أو لأجزاء منها، وإعداد دروس توضيحية للمعلمين، وتقديم المشورة والنصح للمعلمين عندما يواجهون مشكلات تعليمية، والمساعدة في تطوير خطط لتبليغ الآباء والأمهات بمدى تقدم أبنائهم وبناتهم (Campbell & Bridges & Nystrand, 1979)

ولكن الإشراف التربوي كثيرا ما يمارس في عدد من المدارس العربية كعملية سلطوية مزاجية تفتيشية تهدف إلى تخويف المعلم، وإحراجه، وإظهار نقاط ضعفه، من دون بذل جهد كبير لمساعدته على التغلب عليها. ويتحول فيها المعلم بذلك إلى تلميذ ويصبح المشرف معلما تقليديا سلطويا يلقن ويعاقب من يشاء بطريقة عشوائية في أحيان كثيرة. إن جوهر الإشراف التربوي هو إقامة تفاعل بين المعلم والمشرف يؤدي إلى تغيير إيجابي في سلوك المعلم (الرابي، ١٩٨١) ولكن كثيرا من الدلائل والمؤشرات تبين أن التفاعل بين المعلم والمشرف في بعض المدارس العربية نادر لأن المشرفين غالبا ما يُشعرون المعلمين بأنهم مجرد تلاميذ صغار يتعلمون على أيدي أساتذتهم المشرفين، مما يعمل على إعاقة بناء علاقة تفاعلية متكافئة وتعاونية بين الطرفين. ففي معظم الأحيان يخشى المعلمون المشرفين، ويشعر المشرفون بأن المعلمين غير متحمسين لزيارة مشرفيهم لهم، حتى يكاد ينطبق على العلاقة بين الطرفين وصف أحد المربين لها بأنها «نوع من الحرب الباردة. فكل من الجانبين لا يثق بالآخر، وكل منهما مقتنع بصواب موقفه. فلسان حال المشرفين يقول إنهم إذا استمعوا إلينا فستسير الأمور سيرا حسنا. بينما يتراءى المعلمون وكأنهم يقولون إن ما يقدمونه لنا غير معين، ومن الخير أن يتركونا لشأننا» (الوقفي، ١٩٩٠، ص ٤٨).

ومما يزيد من قلق المعلمين وخوفهم من المشرفين غلبة الذاتية والمزاج على كثير من تقاريرهم التقويمية، فقد توصل أحد الباحثين الذين درسوا أوضاع الإشراف التربوي في عدد من البلدان العربية إلى أن أكثر التقارير الرسمية التي يعدها المشرفون التربويون حول المعلمين بعد زياراتهم للمعلمين انطباعية وليست ملائمة من حيث دقتها وشموليتها لتكون أساسا لتطوير عملية التعليم (سارة، ١٩٩٠)، وأنها تفتقر إلى الموضوعية، وأن الإشراف التربوي يتم بعيدا عن المبادئ التي يستند إليها الإشراف التربوي بمفهومه الحديث ومنها الديموقراطية والتعاون والشمولية والموضوعية (عبد الجواد ومتولي، ١٩٩٣).

والفائدة التي يجنيها المعلمون من زيارات المشرفين محدودة، وسبب ذلك أن الاجتماع الذي يعقب الزيارة كثيرا ما يتميز بالسلبية والسطحية، فالمشرف يتسم بالمباشرة في تفاعله اللفظي مع المعلم، والحوار بين المشرف والمعلم يكاد يكون مغلقا، وكثيرا ما يتناول الاجتماع جزئيات السلوك الطافية على سطح الموقف التعلمي - التعليمي من دون الخوض في أعماقه تحليلا وتقويما (الرابي، ١٩٨١). كما أن بعض المشرفين يغادرون المدرسة من دون الاجتماع بالمعلمين الذين زاروهم، وإن اجتمعوا بهم فكثيرا ما تنصب ملاحظاتهم على تأنيب المعلمين وتقريعهم بدلا من تبصيرهم بنقاط قوتهم والعمل على دعمها، وتعريفهم بنقاط ضعفهم والسعي إلى مساعدتهم على التخلص منها (سارة، ١٩٩٠). ولذلك فإن المردود الحقيقي لمجمل الإشراف التربوي في كثير من البلدان العربية مازال متواضعا، فقد أظهرت، على سبيل المثال، نتائج ثلاث دراسات أجريت في دولة عربية فشل الإشراف التربوي في مدارسها الثانوية في تقديم مساعدات حقيقية للمعلمين. فهو يتصف بشكل عام بالسلبية، والمباشرة، والشرح، والاستئثار بالحديث، واللاودية، والنقد، وعدم الاستثمار، وأن المعلمين رأوا أن الإشراف يستبعد أي اعتبار لقيمة المعلم، ونموه الشخصي، ومشاعره (فواعرة، ١٩٩٠) و(المساد، ١٩٨٣).

إن عجز الإشراف التربوي العربي بشكل عام عن تحقيق كل أهدافه يعود إلى أسباب كثيرة يقف على رأسها الاعتماد على السلطوية المتمثلة في ضعف العلاقة بين المعلم والمشرف، وسيادة مبادئ التحكم والخضوع بدلا من التعاون والتفاعل والثقة المتبادلة

٢ - السلطوية في الإدارة التربوية

للإدارة التربوية هدف رئيسي هو الارتقاء بالتعلم والتعليم، ويعمل الإداريون التربويون على تحقيق ذلك عبر أداء مهام ووظائف أبرزها: إعداد الأهداف والسياسات، وتطوير البرامج اللازمة لتحقيق تلك الأهداف والسياسات، والعمل على تخطيط وتنفيذ تلك البرامج، وإدارة المصادر والأموال والمواد اللازمة لدعم المؤسسة وبرامجها، ومتابعة كفاءة وفاعلية عملية تحقيق الأهداف.

والإدارة، بشكل عام، هي اتجاه مخطط يهدف إلى حل المشكلات الموجودة في نشاط فردي أو اجتماعي. وهي كما يرى لوثر جوليك، تتعلق بإنجاز العمل وبلوغ الأهداف المحددة (سلطان، ١٩٧٥)، لذلك تعد الإدارة من أهم النشاطات الإنسانية لأنها تساعد الإنسان على التغلب على الصعوبات وتحقيق الغايات. وتعتبر الادارة التربوية واحدا من أهم فروع الإدارة، ويمكن تعريفها بأنها «مجموعة من العمليات والإجراءات والمسائل المصممة وفق تنظيم معين وتنسيق وانسجام بين عناصر العملية التربوية، للاتجاه بالطاقات والإمكانات البشرية والمادية نحو أهداف موضوعة، وتعمل على تحقيقها في إطار النظام التربوي الشامل وعلاقته بالمجتمع» (جرادات، ١٩٨٨، ص ١٢٤). أي إن الإدارة التربوية عملية منظمة تهدف إلى الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية والمادية من أجل تحقيق أهداف المجتمع التربوية، ولذلك يمكن اعتبارها عنصرا أساسيا في أداء المهمات التربوية، يتوقف عليه نمط أداء المؤسسة التربوية والتعليمية ومدى كفايته (الرشيد، ١٩٨٨).

وقد شهدت السنوات الأخيرة تطورات كبيرة واتجاهات حديثة في الإدارة التربوية، حيث تغيرت أهدافها واتسعت مجالاتها. فهي لم تعد مجرد عملية روتينية بسيطة لتسيير شؤون المدرسة تسييرا رتيبا، وفق قواعد ثابتة وتعليمات محددة، بل أصبحت عملية إنسانية تعاونية شاملة تهدف إلى توفير الظروف والإمكانات التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية. ولم يعد مجالها الجدول الدراسي، وحصر التلاميذ وغيابهم، وتدبير شؤون المراسلات والمكاتبات وغيرها، بل اتسع ليشمل الاهتمام بالمتعلمين والمعلمين والفنيين والإداريين والمناهج وطرق التدريس والإشراف الفني، وتمويل البرامج التربوية والتخطيط لها، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وكل أوجه النشاط المدرسي (الجليلي، ١٩٨٨).

ولم تعد الإدارة التربوية عملية ارتجالية تركز على جزئيات من العمل التربوي من دون الربط بينها، بل أصبحت عملية منظمة ومنسقة، تشمل الجهد التربوي كله، وتهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية بأعلى درجة من الكفاية، وبأقل كمية من الوقت والتكلفة، وبأقصى درجة من التعاون عن طريق الاستغلال الأمثل للطاقات والإمكانات والفعاليات المتاحة. وقد تغيرت مهمة الإداري التربوي الناجح لتشمل العناية بالعنصر البشري وإحلاله المكانة اللائقة به، ووضع الفرد المناسب في المكان المناسب، والأخذ بمبدأ المشاركة في مختلف جوانب العمل التربوي، والأخذ بالبعد المستقبلي، والاهتمام بالتقنيات التربوية والإدارية الحديثة، واستخدام نتائج الدراسات الحديثة في تنظيم العمل وأساليبه (الرشيد، ١٩٨٨).

وتتميز الإدارة التربوية في بعض بلدان الوطن العربي بغلبة طابع التسلط عليها، وكثيرا ما يأخذ ذلك شكل المركزية الشديدة التي تعني الاتجاه نحو تركيز السلطة والرجوع إلى ديوان الوزارة في كل القرارات المنظمة للعمل (أحمد، ١٩٨٧). ولعل من كبرى المشكلات التي تواجه المدارس العربية، على المستوى المدرسي، بشكل عام هي

«مشكلة المركزية الإدارية المتطرفة التي جعلت من الهيئات المدرسية أدوات لتنفيذ تعليمات وأوامر الجهاز المركزي» (سارة، ١٩٩٠، ص ٢١٢). فعلى سبيل المثال أشار ([illegible]، ١٩٨٥) إلى بعض أهم المشكلات التي تعانيها الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي مثل ضعف القدرات الإدارية لدى مديري المدارس ومعاونيهم، وعدم توافر الجو الذي يؤدي إلى السلوك السوي عن طريق مشاركة الطالب في اتخاذ القرارات، والنزعة التسلطية في الأساليب الإدارية، وهيمنة المركزية والبيروقراطية على الإدارة، وغياب التناغم بين الإدارة والمدرس والطالب والأسرة. وقد أظهرت نتائج دراستين أجريتا في إحدى الدول العربية سيادة المركزية في صنع القرارات التربوية، وأوضحتا أيضا أن أهم معوقات تطوير التعليم في تلك الدولة هو تحكم الإدارات المركزية، وعدم اشتراك المحليات في صنع السياسات التعليمية (أحمد، ١٩٨٧).

وإلى جانب التسلط الذي يسود عددا من الإدارات المدرسية العربية، نجد أن هناك ضعفا في الكفاءة والقدرة يميز كثيرا من مديري المدارس في الوطن العربي، فواقع الإدارة المدرسية العربية بشكل عام يشير، كما يقول د. ناثر سارة، إلى أن معظم المديرين ليست لديهم الخلفية والكفاءة اللتان تؤهلانهم لأداء دورهم الأساسي الذي يتمثل في القيادة التعليمية، والذي يكمن أساسا في العمل على مساعدة المعلمين وتوجيههم نحو تحسين عملية التعليم بكل أبعادها، مثل الاهتمام بالمناهج، وقيادة المعلمين في تطويرها، ورصد التحصيل الطلابي، وتحديد مشكلات التعلم، والعمل على حلها (سارة، ١٩٩٠). وتؤدي سلطوية الإدارة المدرسية إلى جعل المعلم أقل قبولا لمهنته، وأقل انتماء لها، وأكثر استعدادا لاستبدالها بمهنة أخرى عند أول فرصة عمل بديلة تتوافر له. فعلى سبيل المثال، بينت نتائج بحث أجري في دولة عربية أن ٢١ في المائة من مدرسي ومدرسات العلوم فيها كانوا غير راضين عن مهنتهم، وأن أحد الأسباب الرئيسية لذلك الأساليب الديكتاتورية في الإدارة (فرج، ١٩٦١).

وإذا انتقلنا إلى المستوى الإداري الجامعي، نجد أن الأمر لا يختلف كثيرا من حيث سيطرة المركزية على إدارات بعض الجامعات العربية. فعلى سبيل المثال، بينت نتائج إحدى الدراسات أن من بين المشكلات الإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض جامعات إحدى الدول العربية (زيتون، ١٩٩٥) عدم إشراك عضو هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية، واعتماد الجامعات على المركزية في اتخاذ القرارات، وغلبة الروتين والبيروقراطية على العمل الإداري.

وتتمثل سيطرة المركزية على كثير من جوانب ومستويات التربية العربية في أن اتخاذ القرارات، ورسم السياسات، ووضع الخطط التربوية في مجال المناهج، وتدريب المعلمين، واستيعاب الطلاب في المراحل المختلفة صارت كلها عمليات مركزية لا تشارك فيها إلا فئات محدودة يغلب عليها الطابع الفني والإداري (موسى، ١٩٨٢). وانتشار المركزية في الإدارة التربوية العربية جزء من تغلغل السلطوية في كثير من أوجه النظام الإداري العربي، فالتسلط، كما يقول د. السيد الخميسي، يشيع في مختلف مجالات النظام الإداري العربي (الخميسي، ١٩٨٨). فمن المشكلات التي تواجهها الإدارة في الوطن العربي بشكل عام «استمرار الطابع المركزي الشديد للإدارة العربية سواء في الجهاز الإداري للدولة أو في القطاع العام أو الخاص، وذلك على الرغم من التعريف بأهمية النهج اللامركزي في الإدارة في المؤسسات الكبيرة، وضرورة إفساح المجال لقدر من التفويض بالسلطة لتجنب تعطيل الطاقات والكفاءات، وسرعة إصدار القرارات ولتنمية صف ثان من المديرين القادرين على أخذ المبادرة.

لكن توافر هذه المعرفة لا يمنع القيادات الإدارية في الجهاز الإداري والقطاع العام من التشبث بالسلطة والاحتفاظ بمركزية القرارات حتى إن أدى ذلك إلى انشغال القيادات الإدارية العربية بالروتين اليومي مع ما يترتب على ذلك من عدم القدرة على متابعة التوجهات الاستراتيجية للمؤسسات وإعطاء الجهد الكافي لتطويرها. إن مثل هذا التشبث

يعكس بدرجة أو بأخرى الفلسفة الادارية السائدة التي تضع الإدارة العامة في خدمة الحاكم أو الفئة الحاكمة. والتي تعطي أهمية أقل للفئات التي تقدم إليها الخدمة. كما يعكس النظر إلى الوظائف الإدارية العليا على اعتبار أنها أداة لتحقيق القوة والسلطان والمركز الاجتماعي، كما أنه يعكس سيادة الملكية الفردية والعائلية في القطاع الخاص حتى في حالة شركات الأموال والشركات المساهمة. التي هي على الأغلب شركات عائلية تتخذ الإطار القانوني للشركات المساهمة، حيث هناك ربط وثيق بين حق الملكية وحق الإدارة. وتتركز كل القرارات الإدارية في أيدي المالكين أو ممثليهم، ولا يسمح بالتفويض بالسلطات إلا في أضيق الحدود (إبراهيم، ١٩٨٩).

ويذهب د. ناثر سارة في تفسيره لظاهرة السلطوية في الإدارة التربوية العربية إلى عامل يتعدى البعد الإداري حين ينسبها إلى الثقافة السلطوية المنتشرة في المجتمع العربي فيقول: «نشخص المشكلة بإيجاز بأنها جزء من الثقافة السلطوية السائدة في الأقطار العربية، أي أنها قضية القيم والأطر الفكرية التي تميز بها الإداريون التربويون والتي تملي عليهم أنماط سلوكهم ومقرراتهم» (سارة، ١٩٩٠، ص ٢٠٧).

وللتخفيف من حدة مشكلة السلطوية في الإدارة التربوية العربية لا بد من التوجه نحو اللامركزية، فهي تعطي الإدارات التعليمية والمدرسية مزيدا من الاستقلال، وتضمن مزيدا من تفويض السلطة، وتوفر الفرص والحرية والمرونة لصنع القرار المدرسي، وتجعل الاتصالات مباشرة وسريعة ومؤثرة، وتهيئ للمعلمين والعاملين في الحقل التعليمي الاستعداد لتحسين العملية التعليمية (أحمد، ١٩٨٧). إن اللامركزية «ليست تنازلا من قبل الإداريين في أعلى الهرم أو في المحافظات والإدارات المحلية. إنها أساسا نظام فلسفي مبني على اقتناع، ليس فقط بقدرات الآخرين، ولكن أيضا بحقهم في ممارسة العمل في ضوء خبراتهم واجتهاداتهم ضمن مظلة النظم والمفاهيم المتفق عليها مسبقا» (سارة، ١٩٩٠، ص ٢٠٧).

٣ - السلطوية في الإدارة الصفية

ترتكز الإدارة الصفية على أساسين رئيسيين هما تحقيق النظام، وإنجاز التعلم. ويعد تحقيق النظام داخل الغرفة الصفية شرطا مهما، وخطوة لا غنى عنها لإنجاز التعلم. وكثيرا ما تسبب المشكلات المرتبطة بإدارة الصف وضبط سلوك الطلاب القلق والتوتر للمعلمين. (سورطي، ٢٠٠٠). وتكمن أهمية الإدارة الصفية في أن نجاح العملية التربوية برمتها ينطلق أساسا من الإنجاز في الغرفة الصفية، وهو ما لا يمكن تحقيقه من دون إدارة صفية فعالة ورشيدة تضمن النظام والتعلم معا، من خلال امتلاك المعلمين لمهارات ثلاث مهمة هي: التخطيط، والإدارة، والتدريس (Jones & Jones, 1995). وهذا يعني أن المشكلات التي يعاني منها أي نظام تعليمي كثيرا ما يكون مصدر أكثرها الإخفاق في الإدارة الصفية.

ويمثل تحقيق النظام، الذي يعتبر جسرا لحصول التعلم الفعال، مشكلة حقيقية تواجه المعلمين في كثير من دول العالم. فعلى سبيل المثال، اعتبر المعلمون الأمريكيون الذين يعملون في المدارس الحكومية الضبط داخل غرفة الصف ثاني مشكلة، بعد تناول المخدرات، واجهوها في الفترة من ١٩٨٦إلى ١٩٩١. وقد بينت نتائج دراسة أجريت العام ١٩٨٧ أن ٢٩ في المائة من المعلمين الأمريكيين عبروا عن رغبتهم في ترك مهنة التدريس بسبب سوء السلوك الطلابي، كما بينت دراسة أخرى أجريت في العام ١٩٩٨ أن ٥٨ في المائة من عينة من ٣٣٠٠ من المعلمين الأمريكيين العاملين في المدارس الحكومية اعتبروا أن السبب الأول للتوتر المرتبط بالتدريس هو التلاميذ المشاغبون (Jones & Jones ١٩٩٥).

ويمكن تعريف إدارة الصف بأنها تلك الإجراءات التي يتخذها المعلم لزيادة تفاعل الطلاب، ومشاركتهم، وانخراطهم، وتعاونهم في النشاطات الصفية، وإيجاد بيئة تعلمية منتجة وفعالة (Sanford, Emmer & Clements, 1983)، أو هي عملية تقوم على مجموعة من النشاطات التي من خلالها يوفر المعلم الظروف التي تسهل التعلم الفعال، وتتكون من أربع مراحل هي:

أ - تحديد الظروف الصفية المثالية أو المرغوبة.
ب - تحليل الظروف الصفية الواقعية الموجودة فعلا.
ج - اختيار واستخدام الأساليب الإدارية الملائمة لسد الفجوة بين الظروف المثالية المرغوبة، والظروف الواقعية الموجودة.
د - تقييم كفاءة الإدارة الصفية، والحكم على مدى نجاح الأساليب الإدارية المستخدمة في الغرفة الصفية (Cooper, 2003).

وهناك اتجاهان رئيسيان في إدارة الصف هما الاتجاه الوقائي، الذي يقوم على استخدام كل الوسائل والأساليب والاستراتيجيات والإجراءات الكفيلة بتجنب المشكلات الصفية، ومنع وقوعها، وإزالة مبرراتها وأسبابها ودوافعها للحيلولة دون بروزها، تمهيدا لإيجاد النظام المؤدي إلى التعلم الفعال. أما الاتجاه الآخر في إدارة الصف، فهو الاتجاه العلاجي السلطوي الذي يعتمد على السعي لمعالجة المشكلات وحلها بعد وقوعها، وعدم التركيز على اتخاذ المبادرات التي تجهض المشكلات في مهدها. أي أنه اتجاه استجابي يقوم على ردات فعل المعلمين للمشكلات الصفية بعد حصولها، بل وربما بعد تفاقمها، مما يؤدي إلى لجوء كثير من المعلمين إلى أسلوب التجريب الذي يقوم على المحاولة والخطأ للتغلب على المشكلات الصفية المستجدة.

خصائص الاتجاه الوقائي في إدارة الصف

يقوم هذا الاتجاه على مبدأ «درهم وقاية خير من قنطار علاج». وهو يرتكز على فكرة أن المعلم الناجح والفعال في إدارته الصفية هو الذي يسعى ويبذل قصارى جهده لمنع وقوع المشكلات السلوكية في صفه، وليس ذلك الذي ينتظر بسلبية حدوث المشكلات ليحاول معالجتها (Jones & Jones, 1995)، وذلك لأن اتخاذ كل إجراءات الأمن والسلامة لمنع اندلاع الحرائق خير من السعي لإطفائها بعد أن تشب.

ويقوم المعلمون الوقائيون بتصميم المواد التدريسية لتقليل الفشل الدراسي، وإضعاف سوء السلوك الطلابي. وهم يتصرفون قبل حدوث المشكلة، بدلا من التعامل معها بعد حصولها بأسلوب رد الفعل، لأن الإعداد المسبق لخطة العمل تجعل المعلم مسيطرا تماما على الموقف. بعبارة أخرى، على المعلم الذي يريد النجاح في إدارة صفه توقع الموقف، والتحضير له من خلال خطة لتحقيق السيطرة عليه، والتركيز على المهام التعلمية والتعليمية، والنشاطات الصفية التي قد تكون مصدرا لمشكلات سلوكية محتملة. وتوقع جوانب العملية التدريسية التي قد تسبب مشكلة للطلاب، ومعالجتها مسبقا (Darch & Kamee'nui, 2004).

وفي الستينيات من القرن العشرين كانت النظرة لإدارة الصف تقليدية ينصب الاهتمام فيها على المرحلة التي تلي حصول سوء السلوك الطلابي، وكان من الشائع النظر إلى الإدارة الصفية كعملية سلطوية تركز على الضبط الصفي، وكان التركيز فيها ينصب على كيفية التصرف بعد أن يسيء الطلاب السلوك. ولكن الدراسات التي أجراها كونن Kounin لاحقا بينت أن أهم ما يميز الإدارة الصفية الناجحة، ليس القدرة على حل المشكلات بعد حدوثها، بل التفوق في استخدام وسائل لمنع حدوث تلك المشكلات من خلال النجاح في ضمان تعاون المتعلمين، وانخراطهم في التعلم، وإقامة بيئة تعلمية فعالة (Good & Brophy, 1987). وبذلك تحولت إدارة الصف من عمل ترقيعي وارتجالي، إلى عملية هادفة ومخططة ومنظمة، خرجت من دائرة الضبط الضيقة إلى أفق القيادة الأوسع. وأصبح المعلم، كما قال دارش وكامينو(٢٠٠٤)، قائدا فعليا لغرفة الصف، يسهم في تسيير أمورها وتقدمها، ويوفر الأمن فيها، ويديرها بشكل يعينه على التعليم ويمكن طلابه من التعلم. ويقوم الاتجاه الوقائي في إدارة الصف على عدة أركان أهمها ما يلي:

١ - توفير تعليم فعال

التدريس السيئ مصدر مهم لكثير من المشكلات السلوكية الصفية، إذ إن المعلم غير الفعال سبب رئيسي لكثير من الأزمات والمواجهات والتوترات التي تحصل داخل الغرفة الصفية. ولذلك ركز «الاتجاه التدريسي في الإدارة الصفية» The Instructional Classroom Management Approach على التدريس الناجح كوسيلة لتحقيق الإدارة الصفية الجيدة، واعتبره مفتاحا للوصول إلى أهداف إدارة الصف. أي إن التدريس السليم يقود إلى إدارة الصف الناجحة، ويساعد على تجنب المشكلات السلوكية الصفية، وإن أي خلل يحدث في إدارة الصف يقتضي مراجعة التدريس وفحصه، وتقييمه. ولذلك ينصح أنصار هذا الاتجاه المعلمين باستخدام استراتيجيات تدريسية جيدة للتمكن من السيطرة على المشكلات السلوكية قبل حصولها مثل توفير طرق تدريس ممتعة ومتنوعة، وتزويد الطلبة بمحتوى تدريسي ملائم ومثير، ورفع دافعية الطلبة للتعلم (Cooper, 2003).

والتدريس الناجح، الذي يحول دون حدوث المشكلات الصفية، يجب أن يضمن درجة عالية من انتباه الطلاب، ولذلك رأى غود وبروفي (Good & Brophy, 1987) أن من خصائص الإدارة الصفية الوقائية السعي للتغلب على حالات عدم الانتباه الطلابي التي تحدث في الغرف الصفية عبر وسائل أهمها:

أ - المعية (With-it-ness): وهي تعني مراقبة المعلم المنتظمة لصفه، والوقوف أمام طلابه بطريقة تمكنه من رؤيتهم أجمعين، والإلمام بكل ما يجري في الغرفة الصفية، مما قد يردع بعض التلاميذ الذين لديهم نية للإقدام على سلوك سيئ، ويجعلهم يقلعون عنه، وبذلك يتم التخلص من مشكلات محتملة قبل حدوثها، ودفن حالات سوء سلوك بسيطة متوقعة في مهدها.

ب - التداخل (Overlapping): وهو التركيز على أكثر من نشاط صفي في الوقت نفسه، لأن الاهتمام بنشاط معين على حساب نشاط آخر من شأنه أن يشجع بعض التلاميذ على الإتيان بسلوكيات

سلبية، وهو وسيلة لإدارة النشاطات المختلفة في وقت واحد بتناغم وتوازن، بعيدا عن الانقطاع الذي يؤدي أحيانا إلى بعض المخالفات الطلابية السلوكية الصفية.

ت - السلاسة (Smoothness) والزخم (Momentum): يستطيع المعلم جذب انتباه طلابه، وضمان اندماجهم وتفاعلهم مع درسه من خلال توفير كل من السلاسة المتمثلة بالانتقال من نشاط إلى آخر بهدوء، والزخم الذي يعني تقديم المادة التعليمية بسرعة مناسبة، وبتدفق ملائم، بعيدا عن البطء الممل، والتقطيع المشتت للانتباه.

ث - تنويع الوظائف والنشاطات التعلمية الصفية من اجل رفع دافعية الطلاب للتعلم، وزيادة اهتمامهم بالدرس، وإبعادهم عن الانخراط في أي مشكلات سلوكية صفية، وتحاشي ترك الطلاب من دون عمل أو نشاط، أو إجبارهم على الانتظار، وذلك عبر إتاحة الفرص أمامهم لتأدية واجباتهم بأنفسهم، وتزويدهم بنشاطات ممتعة، ومتعددة، تراعي الفروق الفردية.

والتدريس عالي الكفاءة يعد أقصر الطرق لتحقيق الإدارة الصفية الوقائية الفعالة، حيث بينت نتائج بعض الدراسات أن ٩٠ في المائة من المشكلات السلوكية ترتبط بالتدريس السيئ (Downing ,2005).

٢ - توفير بيئة مادية ونفسية ملائمة للتعلم

يعتمد نجاح التعلم كثيرا على البيئة التي يتم فيها، ببعديها المادي (الذي يتعلق بالغرفة الصفية، ومقاعدها، وإضاءتها، وتدفئتها، وتكييفها، ولونها، وسعتها، وحداثة بنائها) والمعنوي (الذي يتعلق براحة الطلاب، ومشاعرهم، وانفعالاتهم، واتجاهاتهم نحو المدرسين ونحو المواد التي يدرسونها). وقد أشار دارش وكامينو إلى أن من أهم معالم إدارة الصف الوقائية إقامة بيئة صفية إيجابية ودافئة وداعمة تجعل الطلاب مرتاحين ومنخرطين في التعلم، وتسهم في التخلص من مشكلات كثيرة قبل

بروزها. وقد رأيا أن من الممكن تحقيق ذلك عبر إيجاد بيئة تعلمية فعالة تعزز دافعية التلاميذ للتعلم، وتوفير منهج دراسي متطور ومنظم ومخطط، وإعداد نشاطات مناسبة، وتقويم أداء مستمر.

٣ - تحديد واضح لقواعد السلوك وقوانينه وتعليماته

يعد الجهل بقواعد السلوك مصدرا لكثير من المشكلات السلوكية الصفية. لذا فإن تحديد هذه القواعد، وتوضيحها، وتشجيع الطلاب على الالتزام بها وتذكيرهم بها بين فترة وأخرى يعد من المسائل المهمة في إدارة الصف الوقائية، حيث إنها وسائل للوقاية من المشكلات السلوكية البسيطة. وعلى المعلم أن يعلم تلاميذه السلوك الحسن ونتائجه، والسلوك السيئ وآثاره وانعكاساته (Downing, 2005)، وعليه أن يكون هو نفسه قدوة حسنة في الالتزام بالقوانين، وتطبيق القواعد، وتمثل السلوك القويم.

٤ - اتخاذ إجراءات وقرارات مسبقة قبل البدء بالتدريس

ومن خصائص إدارة الصف الوقائية، أيضا، اتخاذ كل القرارات والإجراءات قبل أن يحين موعدها. فقبل أن يلتقي المعلم طلابه عليه أن يتعرف عليهم من خلال سجلاتهم وملفاتهم التي تزوده بمعلومات حول ذوي الحاجات الخاصة منهم، وذوي المشكلات السلوكية، والمستعدين للتعاون مع زملائهم، والروتين والنشاطات التي سيقدمها، والبيئة الصفية الآمنة التي سيوفرها، والتعليم الجيد الذي سيقوم به، والعلاقة الإيجابية التي سيقيمها مع طلبته، وكيفية التعامل مع المواقف السلبية، وغير ذلك من المهام التي سيقوم بها المعلم لاحقا (Digiulio, 2000). ومن شأن ذلك أن يصوب عمل المعلم، ويسدد طريقه، ويبعد قراراته عن الارتجال والفوضى، ويجعل إجراءاته التدريسية والإدارية أكثر وضوحا، وتعليمه أكثر موضوعية، وعلمية، وتنظيما، وتخطيطا، مما يقلل من فرص ظهور مشكلات سلوكية في صفه.

٥ - إقامة علاقات إيجابية داخل الغرفة الصفية

تسهم العلاقات الإيجابية داخل الغرفة الصفية في دعم التعلم، وإيجاد بيئة عمل منتجة. كما تساعد على تجنب كثير من المشكلات السلوكية. لذلك، يجب أن يسعى المعلم المتبع للاتجاه الوقائي في إدارة الصف إلى إقامة تفاعل في ثلاثة اتجاهات:

أ - تفاعل مع طلابه، لأن إقامة علاقات متوازنة معهم تهيئهم للتعلم، وتوجد لديهم اتجاها إيجابيا نحو المعلم، مما يجعلهم منضبطين ذاتيا، وملتزمين طوعيا، ومنتبهين للدروس (Downing, 2005). ويرى أنصار «طريقة المناخ الاجتماعي الانفعالي في إدارة الصف» The Socio-Emotional Climate Classroom Management Approach أن التعلم الناجح والإدارة الصفية الفعالة ثمرتان من ثمار العلاقة الشخصية الإيجابية بين المعلم والطالب. ولذلك فهم يدعون إلى أن يستخدم المعلم بعض الاستراتيجيات التي تخدمه في هذا المجال، مثل إعطاء صورة صادقة وحقيقية عن نفسه لكي يثق به الطلاب ويحترموه ويحبوه، واحترام الطلاب وتقديرهم، والنظر إليهم من منظورهم، وإقامة صف ديموقراطي، وتشجيع الحوار والنقاش الجماعي (Cooper, 2003). وقد أظهرت نتائج إحدى الدراسات أن المعلمين الذين يقيمون علاقات إيجابية مع طلبتهم لديهم مشكلات ضبط صفي أقل بنسبة ٣١ في المائة من زملائهم الذين يرتبطون بعلاقات سلبية مع طلابهم (Marzano & Marzano, 2003).

ب - تفاعل بين الطلبة أنفسهم، لأن من شأن ذلك إقامة جماعة تعلم موحدة، ومتماسكة، ومتعاونة. وترى «الطريقة الاجتماعية النفسية في إدارة الصف» Socio-Psychological Classroom Management Approach أن التعلم في الصف يحدث في سياق جماعي، وأن الطالب ينتمي إلى مجموعة صفه، ويرتبط بأقرانه وزملائه. أي إن إقامة رابطة قوية بينهم تؤدي إلى زيادة الود بينهم، وتجنب المشكلات. ولذلك يوصي أنصار تلك الطريقة المعلم الوقائي

في إدارته الصفية بأن يدرب طلابه على حل المشكلات، وتشجيع التعلم، والتعلم التعاوني، والتفكير الناقد، والتوصل إلى الحلول الوسط، والتفاوض، والتواصل، والحوار.

ج - تفاعل المعلم مع الزملاء وأولياء الأمور. فالتعاون مع أولياء الأمور يسهم في رفع مستوى أبنائهم الأكاديمي، والتغلب على كثير من مشكلاتهم. وأما العلاقة الجيدة بين المعلم وزملائه المعلمين فإنها تساعد على تبادل الخبرات والأفكار والتجارب، مما يدعم قدرة المعلم الإدارية والتعليمية (Cooper, 2003) و(Downing, 2005).

٦ - التركيز على تنمية الضبط الداخلي الذاتي لدى الطلاب

تركز إدارة الصف الوقائية كثيرا على تنمية ضبط الطلاب لأنفسهم بأنفسهم، من خلال إقناعهم بأهمية الضبط الذاتي بعيدا عن الخوف والإكراه والقوة، حيث إن الضبط الذاتي الداخلي أقوى، وأكثر ثباتا وتأثيرا واستمرارية من الضبط الخارجي. ولذلك، فإن تحقيقه يؤدي إلى زيادة قوة التعلم، وخفض عدد المشكلات السلوكية وحدتها، ويجعل الغرفة الصفية أكثر ملاءمة وأمانا. أما السعي إلى تحقيق الضبط والسيطرة على المشكلات السلوكية الطلابية من خلال العقاب، فكثيرا ما يؤدي إلى نتائج عكسية (Good & Brophy, 1987). ومن وسائل تحقيق الضبط الذاتي الداخلي السعي إلى تنمية الدافعية الداخلية لدى المتعلمين، والتي تعني زيادة رغبتهم في التعلم، ليس بسبب الثواب والعقاب، بل نتيجة لما يحققه التعلم لهم من إشباع ذاتي مثل اللذة، والمتعة، والرضا، والراحة (العمر، ١٩٩٥).

خصائص الاتجاه العلاجي في إدارة الصف

ينصب اهتمام الاتجاه العلاجي في الإدارة الصفية على فرض الضبط داخل الغرفة، حتى لو اقتضى الأمر اللجوء إلى السلطوية من خلال استخدام القوة، والقسوة، واعتبار الضبط هدفا بحد ذاته، مما يجعل التعلم أمرا ثانويا. فالهم الأول للمعلم في ظل الإدارة الصفية العلاجية

التسلطية هو تحقيق النظام في الصف، والذي كثيرا ما يأخذ شكل فرض الصمت، ومنع الكلام والمشاركة، وتقييد فرص الطلاب في طرح الأسئلة. أي إن هذا النمط من الإدارة يركز على الفترة التي تلي حصول المشكلات الصفية، والتي فيها يتم التفكير بالإجراءات والوسائل التي يجب اتخاذها لحل تلك المشكلات، ويتجاهل التركيز على طرق منع وقوع المشكلات، ولذلك فإن اهتمامه بإيجاد تعليم فعال، وبيئة تعلمية مادية ونفسية تقي الصف من كثير من المشكلات اهتمام ضعيف، بل كثيرا ما يكتفي بإعطاء الأولوية لضبط الطلاب خارجيا، ومعاقبة من يخل بالنظام. إدارة الصف العلاجية، إذن، ذات طابع استجابي، لأنها تولي جل اهتمامها للتعامل مع سوء السلوك الطلابي بعد أن يقع، ما يجعلها تعتمد على ردات الفعل وليس على الفعل نفسه، وتركز وسائلها على العقاب الذي يؤدي إلى إيجاد اتجاه طلابي سلبي نحو المعلم والتعلم والنظام المدرسي، وزيادة تفاقم مشكلات الضبط، وتكوين علاقة عدائية بين المعلم وطلابه، وإضعاف تحصيل الطلاب وإنجازهم (Cooper. 2003).

كما أن الاتجاه العلاجي في إدارة الصف يتسم بالسلبية، ويفتقر إلى الإيجابية وروح المبادرة، وتعوزه النظرة التنبئية والتوقعية، ففي ظله كثيرا ما تقع في غرفة الصف مشكلات لم يتوقعها المعلم، ولم تخطر بباله، ولم يخطط مسبقا للتعامل معها، فتصيبه بالحيرة والإحباط، مما يدفعه إلى اللجوء إلى تجريب وصفات علاجية نجاحها غير مضمون. ويبدأ المعلم بالتخبط واتخاذ إجراءات عشوائية تنقصها العلمية والموضوعية، ما يزيد المشكلات تعقيدا وحدة، وهو ما قد يؤدي إلى تبني وتطبيق أساليب عقابية وتسلطية وعنيفة أحيانا. إن انتظار حدوث المشكلات الصفية، والسعي إلى حلها بعد ذلك هو أسلوب إداري علاجي تقليدي كثيرا ما يعطي نتائج سلبية عكسية.

ومن خصائص الاتجاه العلاجي في إدارة الصف، أيضا، عدم التركيز على إقامة علاقات ايجابية بين المعلم والطالب، وإعطاء أولوية كبرى لسن القوانين الرادعة القهرية للسلوك السلبي

وفرضها، علما بأن جدوى مثل هذا الأمر مشكوك فيها، فكما يقول دارش وكامينو، لدى الأمريكيين قوانين أكثر من باقي دول العالم مجتمعة، وعلى الرغم من ذلك هناك ١,٢٥ مليون سجين في السجون الأمريكية.

الاتجاه السائد في الإدارة الصفية في الوطن العربي

يشير واقع الإدارة الصفية في معظم بلدان الوطن العربي إلى ما يلي:

١ - ضعف إدارة الصف الوقائية

ويتمثل هذا في وجود عجز في الوطن العربي، بشكل عام، عن تقديم تعليم فعال يسهم في الوصول إلى إدارة صفية وقائية ناجحة. فبالإضافة إلى سيادة أسلوب التلقين والمحاضرة في كثير من المدارس والجامعات العربية، والافتقار إلى مناهج دراسية حديثة مفيدة وممتعة تساعد الطالب على الانخراط في تعلمها، وتبعده عن الجنوح نحو سوء السلوك الصفي، وعدم توافر تقويم تربوي معاصر ومتقدم وعلمي - كما أشرنا في الفصل السابق - نجد أن العلاقة الإيجابية بين المعلمين والطلاب، التي تعد إحدى ركائز الإدارة الصفية الوقائية، لا تتحقق في كثير من المدارس العربية حيث يشوب تلك العلاقة في كثير من الأحيان سلبيات مثل التوتر، وعدم التفاعل، وسوء الظن والتي مردها غالبا اهتمام معظم المعلمين بشكل أساسي بالنظام وفرضه بأساليب عنيفة أحيانا. وهذا من شأنه أن يجعل العلاقة بين المعلمين وبين طلابهم تقوم على العنف من قبل المعلمين، والإذعان أو التحدي من قبل الطلاب، الأمر الذي يوفر مناخا ملائما لحدوث المزيد من المشكلات الصفية. ومن ناحية أخرى نجد أن سيادة العلاقات التي يشوبها العداء والعنف وعدم التعاون بين الطلبة في كثير من المدارس العربية، تسهم في بروز كثير من مشكلات الضبط داخل الغرف الصفية وخارجها، حيث نجد أن العلاقات بين الطلبة تتسم بالتنافس، وعدم التعاون، والعنف أحيانا،

فالطلبة في الصف الواحد أو المدرسة الواحدة قلما يشكلون مجتمعا طلابيا متماسكا، يتصف بالحرص والرعاية، والمسؤولية الاجتماعية (مساد وآخرون، ٢٠٠٠).

أضف إلى ذلك عدم تحقيق إنجاز حقيقي في مجال توفير البيئة المادية الفيزيقية للتعلم في الوطن العربي، والذي يعد خطوة ضرورية نحو تحقيق الإدارة الصفية الوقائية. فهناك مشكلات حقيقية تتعلق بالمباني المدرسية ومدى صلاحيتها للعملية التربوية. فلو نظرنا إلى الوضع في مصر، كما بينته نتائج دراسة حجي (١٩٩٤)، نجد أن نحو ١٨ في المائة من مباني المدارس الابتدائية لم تشيد أصلا لتكون مدارس، وأن ١٠ في المائة منها غير صالحة هندسيا كمدارس أو حتى مبان، وأن ٢٨ في المائة منها تحتاج إلى إصلاحات، وأن ثلثها تقريبا غير مزودة بالكهرباء، وأن ٩٠ في المائة منها ليس فيها مكتبات، وأن ١٤ في المائة منها بلا ساحات، وأن ٨ في المائة من مدارس مصر تصلها المياه من مصادر غير صالحة للشرب، وأن ٤٤ في المائة منها مرافقها الصحية إما صالحة وغير كافية، أو غير صالحة، أو غير موجودة أصلا. وهذا وضع من شأنه أن يسهم في تشجيع المشكلات السلوكية الطلابية، ويضعف التعلم.

ومن مظاهر ضعف وجود الاتجاه الإداري الصفي الوقائي في الوطن العربي، أيضا، ضعف الاهتمام بالنشاطات التي أصبحت حصصها - كما أشارت نتائج إحدى الدراسات - عبئا على المعلمين والطلاب ومصدرا لهدر الوقت (العريني، ٢٠٠٢). فحتى النشاط العملي للمواد العلمية مازال محدودا، وكثيرا ما يقوم به المعلمون بدلا من الطلاب، فعلى سبيل المثال، أشارت نتائج إحدى الدراسات في الأردن إلى أن ٥٢,٤ في المائة من ذلك النشاط العلمي يؤديه المعلمون وحدهم بطريقة العرض، أما الطلبة فينفذون ٢٨,٨ في المائة منه فقط (بعارة وقرارعة، ١٩٩٨).

٢ - شيوع إدارة الصف السلطوية العلاجية

إن ضعف وجود مظاهر إدارة الصف الوقائية في الساحة التربوية والتعليمية العربية بشكل عام أدى إلى انتشار الاتجاه السلطوي العلاجي ذي الطابع العقابي، حيث ينصب الاهتمام الأكبر على النظام وفرضه بالقوة والعنف أحيانا، لأنه يعتبر غاية في حد ذاته. كما أدى ذلك أيضا إلى استخدام معظم أشكال العقاب لتحقيق الضبط. ومن الدراسات التي تثبت ذلك دراسة الرشيد (١٩٨٨) مثلا التي أشارت نتائجها إلى أن الوسيلة الأولى التي يستخدمها مديرو ومديرات المدارس في الأردن في معالجتهم للمشكلات هي العقاب، وأن أسلوب المديرات في المعالجة عقابي، وليس وقائيا، ودراسة بدرخان (٢٠٠٤) التي أظهرت نتائجها أن معلمي المدارس الثانوية في الأردن يستخدمون النمط القهري التسلطي أكثر من غيره في الضبط الصفي، ودراسة داود وحمدي (١٩٩٧) التي أسفرت عن نتائج منها أن الممارسات والأساليب العقابية والتسلطية والعلاجية التي يستخدمها بعض المعلمين في الأردن تسهم في إقامة جو صفي ضاغط على الطلاب يضعف مفهوم الذات لديهم، ودراسة دروزه وآخرين (٢٠٠٣) التي بينت نتائجها أن ٩٧,٧ في المائة من عينة مكونة من ٢٧٤٠ طالبا وطالبة في مدارس عمان وضواحيها أكدوا وجود عنف في مدارسهم من أهم أشكاله تمييز المعلمين بين الطلاب في المعاملة، وضرب المعلمين للطلبة، واستخدام بعض المعلمين للألفاظ النابية ضد الطلبة، وتهديد المعلمين للطلبة، وعدم احترام الطلبة للمعلمين.

نتائج تطبيق الاتجاه العقابي السلطوي في الإدارة الصفية في الوطن العربي

يتبين لنا مما سبق أن الاتجاه الإداري الصفي السائد في التربية العربية هو الاتجاه السلطوي العلاجي، ومن أهم النتائج التي ترتبت على تطبيقه، كما بينت بعض الدراسات العربية الميدانية، ما يلي:

أ - قلة احترام الطلاب للمعلمين، ورفض تعليماتهم، والاعتداء على بعضهم (دروزه وآخرون، ٢٠٠٣).

ب - خروج الطلاب على النظام، وتحديهم وعدم احترامهم له، وضعف انضباطهم (سليمان، ١٩٨٢، سورطي، ٢٠٠٠).

ج - عدم اهتمام الطلاب بالدراسة، وكثرة غيابهم، ولجوؤهم إلى العنف باستخدام آلات حادة، ولجوؤهم إلى التدخين، ولامبالاتهم (عويدات، ١٩٩٩).

د - الغش في الامتحانات، والتأخر عن طابور الصباح، والانصراف عن شرح المدرسين (القاضي، ٢٠٠١).

هـ - زيادة تمرد الطلبة على سلطة المدرسة، وكثرة استخدام المعلمين للقوة كوسيلة ضبط (مساد وآخرون، ١٩٩٩).

وهكذا يتضح أن سيطرة الاتجاه العلاجي الذي يغلب عليه العقاب على إدارة الصف العربية بشكل عام أضعف ركني الإدارة الصفية وهما النظام والتعلم.

الاتجاه الأمثل لإدارة الصف في الوطن العربي

إن الحل الأمثل للواقع المتردي لإدارة الصف العربية بشكل عام هو التكامل بين الاتجاه الوقائي والاتجاه العلاجي، شريطة ألا يتمثل العلاج بالعقاب بالتسلط والقهر، بل أن يعتمد الوسائل العلمية والموضوعية الصحيحة، والقواعد السليمة لتعديل السلوك، أي تبني مفهوم الإدارة الصفية الشاملة الذي يجمع بين أساليب الوقاية الفعالة، ووسائل العلاج الناجح لإيجاد بيئة تعلمية ملائمة للتعلم. لأن أكثر الطرق فعالية في التعامل مع سوء السلوك الطلابي في غرفة الصف هي تلك الطريقة التي تجمع بين إدارة الصف الوقائية والتدريس الوقائي من جهة، والأساليب العلاجية من جهة أخرى، وهو ما يسمى بـ «الاتجاه الشامل لإدارة الصف». فعلى سبيل المثال، أظهرت نتائج إحدى الدراسات أن تدريب المعلمين الذين يدرسون طلابا تحصيلهم متدن،

ولديهم مشكلات سلوكية، على إدارة الصف الوقائية، والتعليم التفاعلي، والتعلم التعاوني أدى إلى تحسين سلوك طلابهم، ورفع مستوى تحصيلهم، وزيادة إيجابيتهم نحو دراستهم ومدرستهم، وتقليل مشكلاتهم الصفية، ورفع مستوى توقعاتهم للنجاح، وهو ما يعطي المزيد من المصداقية للطريقة الشاملة لإدارة الصف التي يستخدم المعلم فيها أساليب متعددة لتحسين العلاقة بين الطلاب، والتدريس، وإدارة الصف وتنظيمه (Jones & Jones, 1995).

وتقوم إدارة الصف الشاملة على الوقاية والعلاج معا، أي على الوقاية التي تعني التنظيم والإدارة من خلال استخدام الطرق التي تزيد من انخراط الطلاب في التعلم والنشاط، ورفع دافعية التلاميذ للتعلم من خلال الاستجابة لحاجاتهم التعليمية، ودعم العلاقات التفاعلية بين المعلمين وأولياء الأمور، وبين الطلبة وأقرانهم، وبين المعلمين والطلبة. كما تقوم على العلاج الذي يتمثل بمساعدة الطلاب على تقييم سلوكياتهم السلبية، وتصحيحها من خلال استخدام الأساليب العلمية لحل المشكلات، وتعديل السلوك (Jones & Jones, 1995). إن المطلوب إذن هو المزاوجة بين الاتجاه الوقائي الذي يقوم على التخطيط السليم، والتنبؤ الصحيح، والتوقع الدقيق، والتحسب الموزون من أجل رؤية المشكلات الصفية مسبقا قبل حدوثها لمنع وقوعها، وبين الاتجاه العلاجي الذي يعالج بحكمة وتأن وموضوعية المشكلات السلوكية والتعلمية القليلة التي تحصل على الرغم من كل الاحتياطات.

٤ - السلطوية في العلاقة بين المعلم والطالب

إن المدرسة هي المحطة الرئيسية الثانية بعد البيت، التي فيها يهذب ويعدل القالب الذي صاغه البيت لشخصية الطفل بما توفره له من أنواع النشاطات المختلفة. وفي هذا المجتمع المدرسي الجديد فرص واسعة للتدريب والتعليم والتعامل مع الغير والتكيف الاجتماعي. وتوفر المدرسة الجو الدراسي وما يسوده من استقرار أو اضطراب، وشدة أو لين، وثواب أو

عقاب، وثبات أو تقلب. ويعد الانتقال من البيت إلى المدرسة حدثا مهما في الحياة النفسية للطفل له آثاره الكبيرة على شخصيته وخلقه وسلوكه الاجتماعي، فهو يضطر لأول مرة لأن يخضع لنظام عام ولسلطة تختلف عن سلطة الوالدين وأن يتخلى عن المركز المميز والرعاية الكبيرة التي كان يحظى بها داخل الأسرة. إن شخصية الطفل في المدرسة بناء تسهم المدرسة في تشييده وتحديد معالمه وإقامة أسسه جنبا إلى جنب مع الأسرة، التي لا ينقطع تأثيرها في أثناء المرحلة المدرسية (العويدي، ١٩٩٣).

وينظر المدخل السلطوي للإدارة الصفية لعملية الإدارة الصفية، كما تبين سابقا، على أنها تقوم على سيطرة المعلم على سلوك الطالب وجعل دور المعلم يتمثل أساسا في إقامة النظام وحفظه داخل الغرفة الصفية من خلال استراتيجيات الضبط. فبما أن المعلم هو «الأعلم»، يجب أن يكون هو «المسؤول» الذي يضع ويطبق قوانين وتعليمات الضبط المدرسي. ويقوم ذلك المدخل على خمس استراتيجيات رئيسية هي:

١ - إيجاد القوانين وفرضها.
٢ - إصدار الأوامر والتوجيهات.
٣ - استخدام العقاب.
٤ - استخدام «الضبط عن طريق القرب»، الذي يعني اقتراب المعلم نحو الطالب الذي يسيء التصرف كوسيلة لردع سلوكه الخاطئ.
٥ - استخدام العزل أو الحجز داخل المدرسة، أو الإيقاف عن الدراسة (Cooper, 1994).

وعلى الرغم من أن العلاقة الإيجابية والمتينة، التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل والتعاون بين المعلم والطالب، ضرورة لا غنى عنها لتحقيق الأهداف التربوية، فإن وجود مثل تلك العلاقة مايزال أمرا بعيد المنال في كثير من المدارس العربية. فالعلاقة بين المعلم والطالب غالبا ما تبنى على التسلط والإجبار من جانب المعلم، والخوف والإذعان والاستسلام من جانب الطالب، حتى أصبحت مهمة كثير من المعلمين إنتاج متعلمين مدجنين غير قادرين على النقد والاعتراض والمناقشة، ومذعنين

لمختلف أشكال التعسف والقهر (بدران، ١٩٩٣). وقد بينت نتائج عدد من الدراسات أن المعلم في الوطن العربي يميل إلى التشدد، ويجنح نحو السلطوية في تعامله مع طلابه. على سبيل المثال، بيّن بحث أجري في دولة عربية أن أكثر المعلمين عبروا عن اتجاه سلطوي يتمثل باستئثار المعلم بضبط الموقف التعليمي داخل الفصل، ورأوا ضرورة عدم إشراك الطلاب في عملية تحديد محتوى المنهج. كما بينت النتائج أيضا أن المعلم يُعنى بتبسيط المادة الدراسية وحفظ النظام، ولكنه لا يعطي أولوية لإقامة علاقات طيبة وصحيحة مع تلاميذه (نجيب، ١٩٨٨). وأشارت نتائج دراسة أخرى أجريت على عينة من المدارس في بلدين عربيين آخرين أن ٧٥ في المائة من استجابات الطلاب كانت من أنواع الاستجابات الموجهة التي تتميز بدرجة عالية جدا من سلطة المعلم، ومن النتائج الأخرى للدراسة نفسها ما يلي:

أ - عدم تمتع الطلاب بمهارات التساؤل والمناظرة.

ب - غضب المعلمين، وعدم ارتياحهم بسبب اختلاف الآراء.

ج - عدم تمكن الطلاب من شرح وجهة نظرهم بصورة متكاملة ومن دون مقاطعة.

د - شح المناقشة، التي تكاد تنحصر في مادة الدرس، ولا تشمل وجهات نظر الطلاب الشخصية، ومشاعرهم، ومواقفهم.

هـ - ارتفاع نسبة كلام المعلم، وضعف المبادرة عند الطلاب.

و - قلة التفاعل بين الطلاب أنفسهم (سارة، ١٩٩٠).

كما أشارت نتائج دراسة أخرى إلى غلبة النمط التسلطي على سلوك المعلمين في المرحلة الإعدادية في إحدى الدول العربية، حيث وجد أن كثيرا من المعلمين يسهمون في تضييق مدى الحرية داخل الفصول الدراسية، ويشيعون جوا من الصمت المصطنع، ويجرحون مشاعر المتعلمين لأبسط الأخطاء، ويستمتعون بإصدار الأوامر والتوجيهات للطلاب، ولا يهتمون بالضبط الذاتي للمتعلمين، وإنما يستخدمون العقاب النفسي والجسدي لضبط الفصل (أبو زيد وحيدر، ١٩٩٤). وفي هذا الاتجاه نفسه تشير نتائج

دراسة رابعة إلى أن من أهم المشكلات التي يواجهها طلاب المرحلة الثانوية في دولة عربية سوء معاملة المدرسين والمدرسات (الأحمد، ١٩٨٣). وغالبا ما يرجع سوء العلاقة بين المعلم والطالب إلى مسألة حفظ النظام داخل الغرفة الصفية، حتى أن نتائج إحدى الدراسات أشارت إلى أن حفظ النظام في غرفة الصف كانت أهم مشكلة تواجه مدارس الولايات المتحدة الأميركية. وأظهرت نتائج كثير من البحوث أن أكثر المعلمين يلجأون إلى السلطوية كوسيلة لحفظ النظام (الأحمد، ١٩٨٣).

إن ضعف انضباط الطلاب وانتشار مشكلاتهم السلوكية مشكلتان رئيسيتان تؤرقان كثيرا من المعلمين في الوطن العربي، الذين أصبحوا يطالبون باتخاذ مزيد من الإجراءات العقابية لتحقيق الانضباط داخل المدارس والفصول الدراسية، والتخلص من السلوكيات السلبية للطلاب. فقد بينت دراسة قام بها الدكتور محمد وليد البطش حول اتجاهات المعلمين والمعلمات في الأردن نحو استخدام العقاب في المدارس، أن السلوك الذي يستحق العقاب، من وجهة نظر المعلمين، هو عدم الالتزام بالنظام المدرسي (بني عواد، ١٩٩٤). وأظهرت نتائج دراسة أخرى أن السبب الأول الذي يجعل معلمي مدارس وكالة غوث اللاجئين في الأردن يلجأون إلى العقاب البدني هو أخطاء الطلاب السلوكية (أبو عليا، ١٩٩٢). وهكذا هي الحال في كثير من الدول العربية، حيث أصبح المدرس يعاني الكثير من سلوك تلاميذه غير المقبول تربويا داخل حجرة الدراسة مما يؤدي إلى قلة عطائه وأدائه، وانخفاض تحصيل التلاميذ. وتعود تلك الظاهرة التي برزت في السنوات إلى عدد من أسباب منها:

١ - اهتزاز مكانة المدرس وضعف النظرة الاجتماعية إليه مع ظهور وظائف أخرى ذات مردود مالي أكثر.

٢ - ضعف المتابعة الأسرية للأبناء بسبب انشغال أولياء الأمور بأعمالهم الخاصة، ما أدى إلى زيادة تأثير الرخاء في حياة الأبناء.

٣ - توافر الوظائف الحكومية من دون النظر إلى المؤهل العلمي.

٤ - استحالة فصل التلميذ المشاغب في المدرسة.

٥ - انتشار أفلام العنف عن طريق أشرطة الفيديو وأفلام التلفزيون.

٦ - جهل بعض المدرسين بسيكولوجية المجتمع المحلي، وكيفية التعامل مع أفراده (التلاميذ) في حال وقوع مشكلة (الأحمد، ١٩٨٣).

ولا يقتصر انتشار التوجه السلطوي عند كثير من المعلمين في الوطن العربي على التعليم المدرسي فقط، بل أنه صار يشمل أيضا كثيرا من أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي والتعليم الجامعي بشكل خاص. فقد بينت نتائج دراسة أجريت على عينة من طلاب إحدى الجامعات العربية، أن رغبة الأستاذ في السيطرة الكاملة على الدرس مازالت تحتل أولوية لديه (صبري، ١٩٨٥). وقد درس أحد الباحثين التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعتين عربيتين وتوصل إلى ما يلي:

أ - تعاني الجامعتان من وجود انخفاض في وتيرة التفاعل بين الطلاب والأساتذة.

ب - تمثل العلاقات بين الأساتذة والطلبة نموذجا للعلاقات الاجتماعية التسلطية.

جـ - غياب العلاقة الديموقراطية المتوازنة بين الأساتذة والطلاب (وطفة، ١٩٩٣).

إن غياب العلاقة التفاعلية والإيجابية بين الطلاب والأساتذة يعيق مواكبة التقدم العلمي.

فقد أظهرت نتائج بحث أُجري في الولايات المتحدة الأميركية في العام ١٩٨٤، أن عامل الاتصالات غير الرسمية وتفاعل المدرس مع طلابه قد احتل المرتبة الأولى وبنسبة ٩١ في المائة من بين العوامل الحافزة على مواكبة التقدم العلمي (الحمود، ١٩٩٥)، وهناك عوامل كثيرة تقلل من معرفة الأستاذ بطلابه، وتضعف اهتمامه بهم، وتعيق سعيه إلى تنميتهم وتطويرهم منها ارتفاع نسبة الطلاب إلى الأساتذة في الجامعات العربية، ففي العام ١٩٨٤/١٩٨٥ تبين أن نسبة

الأساتذة الجامعيين إلى الطلاب في ست عشرة دولة عربية كانت ١ إلى ٢٩، وهو أعلى بكثير من النسبة في الدول المتقدمة حيث لا تتجاوز ١ إلى ١٠ (سارة، ١٩٩٠).

ومن العوامل الأخرى التي أضعفت العلاقة الإيجابية بين الأساتذة والطلاب زيادة الأعباء التدريسية والبحثية على الأستاذ التي سببت ضيق الوقت المتاح له لكي يلتقي مع طلبته في غير قاعات الدرس أو البحث، وصعوبة الأوضاع المعيشية التي يواجهها كثير من الأساتذة. وبالإضافة إلى ذلك هنالك التوسع الكبير في التعليم، وزيادة عدد الطلاب والمؤسسات التعليمية، ما زاد من حجم الهوة بين أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية من جهة، والطلاب من جهة أخرى. وليس الأمر مقتصرا على فتور العلاقة أو ضعفها بين الأساتذة والطلاب، فالأمر الأخطر هو قيام تلك العلاقات في الغالب على التحكم. إن صلة الأستاذ بالطالب الجامعي في أكثر الدول العربية تقوم على السيطرة من جانب الأستاذ، حيث لا رأي للطالب «في إدارة الجامعة أو طرائق نشر المعرفة، والطالب في وضع يعجز فيه عن مراقبة القرارات التي تتخذ بهذا الشأن وأسباب اتخاذها وما ينجم عنها من آثار» (الحيا، ١٩٨٨، ص ٥ و٦).

وحتى على مستوى الدراسات العليا في الجامعات العربية تقوم العلاقة بين الأستاذ والطالب أحيانا على الشعور بالخوف من قبل الطالب والاستعلاء من جهة الأستاذ، ما يجعل الأستاذ يميل في كثير من الأحيان إلى أساليب القهر الفكري، ويلجأ الطالب في المقابل إلى أساليب التملق والنفاق (عبد الموجود، ١٩٩٤). علما بأن نجاح الجامعة يتوقف على قيام علاقة متوازنة بين الطلاب والأساتذة والإدارة، كما يتوقف على عمل إدارة الجامعة الدؤوب والمتواصل والقائم على الإقناع والتحفيز لإشراك كل أفراد المجتمع الجامعي في مناقشة كل الأمور الجامعية، وتحمل بعض المسؤوليات الإدارية، وإدخال الطلاب في دائرة صنع القرار، وخصوصا القرارات التي تتعلق بهم وبنشاطاتهم وتعليمهم

ومستقبلهم (الحيا، ١٩٨٨). وعلى الرغم من تبني عدد من الجامعات العربية لنظام الساعات المعتمدة الذي يتيح للطلاب أن يتلقوا علومهم كل وفق مستوى قدرته على التحصيل وميوله ورغباته واستعداده (أحمد، ١٩٨٥)، غير أن حداثة التجربة وضعف فهم الكثير من الأساتذة والطلاب لهذا النظام كانت من العوامل التي حالت دون تحقيقه لأهدافه بدرجة مرضية. فعلى سبيل المثال، أشارت نتائج دراسة تقويمية مقارنة لنظام الساعات المعتمدة في جامعات دول الخليج العربية إلى أن من المشكلات التي يواجهها الطلاب في ظل ذلك النظام إجبارهم على تسجيل المواد المطروحة، أي سلب حريتهم في اختيار موادهم الدراسية.

وهكذا يتبين أن من الأولويات الأساسية لكثير من المعلمين العرب بشكل عام، السيطرة على الفصل، وضبط النظام وهما يعنيان في معظم الأحيان فرض الصمت، ومصادرة حرية التعبير والنقاش، واقتصار دور الطالب على الاستماع، وتلقي ما يلقنه المعلم. فالمناقشة والتفاعل والإيجابية قد تعني، في نظر كثير من المعلمين، الفوضى والتسيب وإضاعة الوقت. ولذلك لا بد، كما قد يرون، من تنمية «فضيلة» السكوت المطبق. ومن أجل ترويض الطلاب وتدجينهم وإسكاتهم قد يلجأ عدد من المعلمين إلى العقاب البدني. وقد بينت دراسات ميدانية أجريت في عدد من الدول العربية وجود اتجاه إيجابي لدى المعلمين نحو استخدام العقاب بشكل عام، والعقاب البدني بشكل خاص، كوسائل سلطوية ضد طلابهم (البطش، ١٩٩١) و(الشيخ وسلامة، ١٩٨٢) و(كاظم، ١٩٥٩)، على الرغم من أن القسوة ضد المتعلمين تؤدي، كما أشار ابن خلدون، إلى القهر والتضييق على النفس، وإضعاف النشاط، والتعود على الكسل، والكذب، والنفاق، والخوف، والمكر، والخديعة، والاعتماد على الآخرين، وإفساد معاني إنسانية المتعلمين، وغير ذلك (رضا، ١٩٨٧). وهذه السلطوية في العلاقة بين المعلم وطلابه تؤدي إلى نتائج وآثار سلبية من أهمها [٩]:

أ - اكتساب كثير من تلاميذ المعلمين المتسلطين سلوكيات مثل التمرد والانسحابية والغضب والعداء والمقاومة.

ب - حرمان الطالب من مهارات مثل القدرة على المناقشة، والتعامل مع الآراء المختلفة، والتفاعل مع الآخرين.

جـ - قلة حماس الطلاب لعملهم، وضعف اهتمامهم بدراستهم.

د - تشجيع الطلاب على المقاومة التي قد تأخذ صورا كثيرة مثل إحداث الفوضى، أو شرود الذهن، أو المعارضة المباشرة، والتحدي العلني، والمواجهة الصريحة.

هـ - ضعف إشباع حاجات المتعلم، ما قد يؤدي إلى الإحباط الذي قد يحدث عدوانا يكون المعلم المتسلط هدفه الأول.

و - ضعف توافق التلاميذ ونموهم.

ز - إضعاف روح المبادرة عند الطلاب، وخفض قدرتهم على اتخاذ القرارات الفردية والجدلية، وتقليل مهارة الإبداع لديهم.

ويلجأ بعض المعلمين السلطويين العرب إلى وسيلة تكاد تكون وحيدة لضبط الطلاب و«تقويم» سلوكهم، ألا وهي العقاب البدني، على الرغم من أن للعقاب البدني سلبيات كثيرة محتملة منها [١٠]:

١ - يوقف السلوك غير المقبول مؤقتا فقط، لأنه يكبته ولا يمحوه.

٢ - لا يعزز التعلم الجديد بشكل ملائم.

٣ - إثارة عدوانية التلاميذ.

٤ - يوحي للتلاميذ بأن العنف طريقة مقبولة لحل المشكلات.

٥ - لا يعاقب مرتكبي المخالفات بشكل مناسب.

٦ - يقود إلى الانسحاب من موقف العقاب.

٧ - يجعل متلقي العقاب أكثر ميلا إلى تقليد أسلوب إيقاع العقاب واستخدامه ضد الآخرين.

٨ - يلفت انتباه الطلبة الآخرين إلى السلوك الذي سبب العقاب، ما قد يقودهم إلى تقليده في حالة غياب الشخص الذي يوقع العقاب.

٩ - يسبب العدوان والتمادي فيه.

١٠ - يولد لدى الفرد المعاقب حالات انفعالية غير مرغوبة كالبكاء، والصراخ، والخوف، والقلق.

١١ - قد يؤدي إلى أن يكرر الفرد المعاقب السلوك السلبي للحصول على اهتمام مصدر العقاب، الذي غالبا ما يمثل مصدر سلطة مهم للمعاقب.

١٢ - لا يوضح لمن يتلقى العقاب ما يجب عليه القيام به.

١٣ - يقود إلى تدهور العلاقات الاجتماعية بين المعَاقِب والمعاقَب.

١٤ - يربي الطالب على الخضوع والذل، وقد يدفعه إلى التمرد، والتخريب، والانعزال، وإيذاء الذات.

١٥ - يحطم شخصية الطالب، ويضعف مفهومه لذاته، ويشعره بالنقص.



3

مظاهر السلطوية في مشكلة الحرية الأكاديمية

إن التربية والحرية والتقدم أمور مترابطة ويصعب فصلها بعضها عن بعض، لأن كل أمر منها يؤثر في الآخر والأمة، كما رأى رفاعة الطهطاوي، «التي تتقدم التربية فيها تشهد التقدم والتمدن على وجه تكون به أهلا للحصول على حريتها، بخلاف الأمة القاصرة في التربية، فإن تمدنها يتأخر بقدر تأخر تربيتها» (بدران، ١٩٩٣). والحرية الأكاديمية ضرورة تربوية ملحة للمؤسسات التعليمية، خصوصا للجامعة، لأن في ظلها «ينمو الفكر، وتزدهر الثقافة، وتتفتح القرائح، وتبرز المواهب» (حمادة، ١٩٨٩، ص ٣٥). فالهدف الرئيس للحرية الأكاديمية هو دعم العطاء العلمي، وإزالة العقبات التي تحول دون

«الحرية الأكاديمية كغيرها من أنواع الحريات، كانت ومازالت وستبقى مسألة إنسانية ذات بعد عالمي»
المؤلف

انتشار النشاط العلمي والبحثي الحر، وتمنع تغلغل العلم والتفكير العلمي في الحياة. لذلك، فإن الحرية الأكاديمية هي الإطار «الذي يوفر حرية التفكير والتعبير والاعتقاد» (بوبطانة، ١٩٨٤، ص ٥٥). والحرية الأكاديمية، كما يرى كونان، رئيس جامعة هارفارد الأسبق، من الشروط الأساسية لأي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي تريد أن تحظى بالثقة والاحترام (رضا، ١٩٧٦). فمؤسسات التعليم العالي منظمات علمية أكاديمية وجدت من أجل الفكر والثقافة، وهذا هو هدفها الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف لا بد لها من التمتع بقدر عال من الحرية الأكاديمية، التي من دونها قد ينهار التعليم العالي، ويصيب الركود مختلف جوانب الحياة الجامعية والاجتماعية. والحرية الأكاديمية هي التي تمكن الجامعة من القيام بوظيفتها الأولى، التي تتمثل في الدراسة والبحث بشكل فعال، وتجعلها قادرة على وضع أي رأي تحت مجهر البحث العلمي لدراسته، وفحصه، وتحليله، بتجرد، وموضوعية، لاستخلاص الحقائق منه (أبو شيخة، ١٩٨٦). لذا فالحرية الأكاديمية ضرورة لا غنى عنها للأستاذ الجامعي، فهي تساعده على تحقيق أدواره أو مهماته الثلاث الرئيسية، وهي التدريس، والبحث، وخدمة المجتمع. ومن دونها يصبح التدريس عملية شكلية، وجامدة لا روح فيها ولا إبداع، ويغدو البحث العلمي مسألة قليلة الارتباط بالمجتمع، وواقعه، ومشكلاته، وتضعف خدمة المجتمع، أو تتحول إلى عملية غير ذات جدوى. فخدمة المجتمع تتمثل أساسا في السعي إلى دراسة مشكلات المجتمع الحالية، والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية، والعمل على حلها، مما يستدعي تمتع أعضاء هيئة التدريس بالحرية الكافية لدراسة تلك المشكلات، وتحديد أسبابها، وآثارها، وطرق علاجها (بوبطانة، ١٩٨٤). ولا تقل أهمية الحرية الأكاديمية بالنسبة إلى الطالب عن أهميتها بالنسبة إلى الأساتذة، فهي تمكنه من توسيع مداركه، وزيادة خبراته، وتنمية شخصيته، وبناء كيانه، ودعم

قدراته. وخلاصة القول، إن تمتع الجامعة، أساتذة وطلابا، بالحرية الأكاديمية، يساعد على «نمو الفكر، وإطلاق طاقات الإبداع، وتحقيق رسالة الجامعة، وتكوين الإنسان الحر، والمجتمع الحر» (حمادة، ١٩٨٩، ص ٧).

إن «العملية التعليمية برمتها تعتمد كثيرا على الحرية الأكاديمية، الأكاديمية ليست غاية، بل وسيلة من وسائل تنمية العملية التعليمية بمكوناتها الثلاثة: الأساتذة، والبرامج، والطلبة، من خلال توفير تكافؤ في فرص النمو المعرفي وتطورها، وتوفير المناخ للاستفادة من منجزات العلم والتراث الحضاري الإنساني في إثراء المناهج الجامعية، وهذا يتم من خلال ما توفره أجواء الحرية الأكاديمية من مبادئ تشمل حرية الاختيار، وحرية التفكير، والتبصر، والاستنتاج، فالحرية الأكاديمية ضرورة مهمة للجامعة من أجل تطورها وتقدمها، ومن أجل أدائها لوظائفها بنجاح وفاعلية» (التل وزملاؤه، ١٩٩٧).

مفهوم الحرية الأكاديمية

لتحديد معنى مفهوم الحرية الأكاديمية لا بد أولا من فهم الكلمتين اللتين يتكون منهما المفهوم وهما: الحرية والأكاديمية. إن «الحرية» تعني غياب القيود غير المناسبة، وممارسة الفرد لحقوقه وطاقاته [(١١)]. كما تعني استقلالية الإنسان، وممارسته لحرية الإرادة وتقرير المصير (التل وزملاؤه، ١٩٩٧). أما «الأكاديمية»، فهي لفظة ظهرت لأول مرة عند الإغريق في العام ٣٧٦ ق.م، عندما أنشأ أفلاطون مؤسسة للتعليم العالي أطلق عليها اسم: «أكاديميا». وكلمة «الأكاديمية» تعني الدراسات التجريدية المبنية على المفاهيم والنظريات والأفكار (التل وزملاؤه، ١٩٩٧). وقد أصبحت كلمة «أكاديمي» تطلق على ما يختص بجامعة أو كلية (سعادة، ١٩٩٦). وعليه، فإن الحرية الأكاديمية تعني غياب القيود، والإكراه، والإجبار، والقهر، عن نشاطات البحث، والدراسة، والتدريس، في الجامعات، ومراكز البحث. (أومليل، محرر، ١٩٩٥). وهي «تتعلق

بحق الجامعة، والأساتذة، والطلبة، في التتبع المسؤول للحقيقة والمعرفة، والتعامل معها من دون قيد أو شرط من قبل سلطة خارجية لتصل بالتعليم إلى تشجيع البحث عن المعرفة والحقيقة» (التل وزملاؤه، ١٩٩٧، ص ٤٩١). وهناك من ميز بين الحرية الأكاديمية والحريات العامة المدنية، واعتبر أن الحريات العامة «حق»، أما الحرية الأكاديمية فهي «ميزة»، فأستاذ الجامعة، على سبيل المثال، يتمتع بوصفه مواطنا بحقه في الحريات العامة، وفي الوقت نفسه يتمتع أيضا بميزة الحرية الأكاديمية بحكم عمله في الجامعة (نوفل، ١٩٩٠).

عناصر الحرية الأكاديمية

تتكون الحرية الأكاديمية من ثلاثة عناصر رئيسية متشابكة هي:

أولا: حرية أعضاء هيئة التدريس: وتشمل حريتهم في البحث عن الحقيقة، وحقهم في نشرها وتعليمها (حمادة، ١٩٨٩)، وإتاحة الفرصة لهم لمتابعة المعرفة وتطورها من خلال الدراسة والحوار والنقاش والإنتاج والتدريس وإلقاء المحاضرات والكتابة. وتمكينهم من وصف المواد التي يدرسونها، وتحديد الكتب المقررة لكل منها، وتدريس هذه المواد بالطرق التي يرونها مناسبة (أومليل، ١٩٩٥)، وتشجيعهم على متابعة البحث العلمي للوصول إلى نتائج أمينة، وعرض نتائجهم وأحكامهم، ونشر أبحاثهم ليطلع عليها زملاؤهم وطلبتهم والجمهور بشكل عام (Brickman, 1994)، وضمان الأمن الوظيفي والاقتصادي لهم عبر طرق ووسائل منها «نظام التثبيت» tenure، الذي يضمن لأعضاء هيئة التدريس الذين اجتازوا فترة التجريب عدم إعفائهم من أعمالهم إلا في الحالات التي تنص عليها عقود العمل أو قوانين الجامعة، ما يضع قيودا على قدرة المؤسسة على فصل أعضاء هيئتها التدريسية (طناش، ١٩٩٥). وهناك عدد آخر من مظاهر الحرية الأكاديمية التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس منها:

- الحق في توجيه النقد للبرامج التعليمية والتنظيمات الإدارية والسياسات الجامعية، واقتراح التعديلات المناسبة بشأنها.
- حرية الإسهام في النشاطات التطوعية في المجتمع المحلي.
- المشاركة في القرارات الخاصة بالتعيينات الإدارية والأكاديمية.
- الحق في إيصال المقترحات التي تتعلق بالمصلحة العامة إلى السلطات العليا في الجامعة، من خلال القنوات المناسبة (الكيلاني وعدس، ١٩٨٤).

والحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس تعني، كما يقول الدكتور محمد جواد رضا، حقهم في رسم مناهجهم في البحث والتدريس، وتحديد الوسائل التي تحقق ذلك، أو حقهم في «الاستقلال في التفكير والعمل، سعيا وراء الحقيقة والتماسها» (رضا، ١٩٧٦، ص ٢٢). وهذا يتطلب غياب أي شكل من أشكال التمييز ضدهم، وإتاحة المجال لهم ليدرسوا وفق إدراكهم هم للحقيقة (Morris, 1977).

ثانيا: الاستقلال الإداري والمالي والثقافي للجامعة: والاستقلال الإداري للجامعة يعني حقها في إدارة شؤونها الإدارية، مثل تعيين أعضاء الهيئة التدريسية وباقي العاملين، وترقياتهم، وفصلهم، من دون أي تدخل من أحد. أما الاستقلال المالي فيعني حق الجامعة في إدارة أموالها، وإنفاقها، وفق قوانينها، وأنظمتها، وتعليماتها، من دون تدخل خارجي (أومليل، ١٩٩٥). ويتمثل الاستقلال الثقافي في حق الجامعة في تنظيم برامجها التعليمية، ومناهجها، واختيار طرق تدريسها بحرية (سعد، ١٩٩٤). إن الجامعة لا تستطيع أن تقوم بدورها التنويري الذي يتمثل في نشر المعرفة التنويرية، وتنشيط قواها، لإحداث التغيير الإيجابي، ومحاربة التخلف إلا في إطار الحرية الفكرية، والاستقلال، بعيدا عن التبعية بكل صورها (الشيخ، ١٩٨٢).

وقد اعترض بعض الباحثين على فكرة اعتبار استقلال الجامعة جزءا من الحرية الأكاديمية، ورأوا أنه على الرغم من أن المصطلحين لا يتناقضان فيما بينهما، وقد يكمل أحدهما الآخر في ظروف معينة،

إلا أنهما لا يعنيان شيئا واحدا تحت كل الظروف. ففي كثير من المواقف كانت هناك جامعات مستقلة ولكنها لم توفر حرية البحث العلمي، في حين أن هناك جامعات حكومية قدست حرية البحث عن الحقيقة، والتعبير عنها (رضا وآخرون، ١٩٩٤). وعلى الرغم من صحة المثالين السابقين، فإن ذلك لا يبرر استبعاد استقلال الجامعة عن الحرية الأكاديمية، لأن المثالين يشيران إلى الاستثناء الذي لا يقاس عليه. فالقاعدة العامة التي تكاد تنطبق على معظم الحالات هي أن درجة الحرية الأكاديمية تتناسب طرديا مع مدى الاستقلال الجامعي، وهذا لا يعني أبدا عدم وجود حالات متفرقة لا تنطبق عليها القاعدة. فالاستقلال الجامعي، وإن كان لا يضمن توافر الحرية الأكاديمية بشكل تام ومضمون، فإنه بالتأكيد يتيح وجود الأرضية والمناخ الملائم لوجودها. وفي هذا الصدد يقول الدكتور عبدالخالق عبدالله: «عندما تتحقق للمؤسسات الجامعية والبحثية الاستقلالية، وعندما يتم الالتزام بحقوق وامتيازات الأكاديميين والباحثين، وعندما يتوافر للعلم والتفكير العلمي الحرية اللازمة، عند ذلك فقط تكتمل محاور الحرية الأكاديمية، وتبرز في أوضح صورها ومعانيها. هذه الحرية الأكاديمية المكتملة هي غاية لا تدرك في كل المجتمعات، كما أنها إذا تحققت في بعض الأوقات، وفي ظروف ومعطيات محددة، فإنها لا تتحقق في كل الأوقات، وتحت كل الظروف» (أومليل، ١٩٩٥، ص ٩٩). ثم إن كثيرا من الجامعات «المستقلة» ظاهريا ليست مستقلة بشكل فعلي وحقيقي، ولذلك قد لا يكون غريبا أن تفرض تلك الجامعات قيودا على الحرية الأكاديمية فيها. والاستقلال الجامعي هو أحد المكونات الرئيسة للحرية الأكاديمية. بل إن John Dickinson اعتبره مكونها الأول (أومليل، ١٩٩٥).

ثالثا: حرية الطلاب، وهي تعني حريتهم في تكوين استنتاجاتهم بناء على دراساتهم، والتعبير عن آرائهم، والمشاركة في تقرير ما يدرسونه، واختيار تخصصاتهم وفق ميولهم ورغباتهم ومؤهلاتهم (أومليل، المصدر

السابق، ١٩٩٥). كما تشمل حرية الطلاب الأكاديمية أيضا حقهم في الإبداع، ومراعاة استعداداتهم وقدراتهم، وتوفير الحرية والعدل والمساواة وتكافؤ الفرص لهم، وتنظيم أنواع مختلفة من النشاطات لهم (التل وآخرون، ١٩٩٧). كما تشمل كذلك حق الطلاب في المشاركة التربوية التي تأخذ صورة المشاورة، وحقهم في تفريد المناهج لهم، أي جعل المنهج ملائما لكل تلميذ على انفراد للتجاوب مع قدراته وطموحاته، وحقهم في الحصول على تعليم ممتاز (رضا، ١٩٧٦)، وحقهم في المشاركة في إدارة شؤون كلياتهم عبر مجالس أو اتحادات أو روابط طلابية (Brickman, 1994).

خلفية تاريخية حول الحرية الأكاديمية

يكاد أكثر الباحثين يجمعون على أن الحرية الأكاديمية غربية النشأة والطابع، إذ يرجعها البعض إلى العصور الوسطى، عندما كانت تعني اعتراف السلطة الدينية أو المدنية بالإدارة الذاتية للجامعة، وبالامتيازات الخاصة التي كان يتمتع بها الأساتذة والطلبة والعاملون فيها. وبدأت بوادر الحرية الأكاديمية بالظهور في جامعة Leiden في هولندا في العام ١٥٧٥، إذ منحت المعلمين والطلبة شيئا من الحرية في بدايات نشأتها. وتطور مفهوم الحرية الأكاديمية، واتسع نطاقه في الجامعات الألمانية. ومع إنشاء جامعة برلين في العام ١٨١١، وتحت رئاسة الفيلسوف الألماني فيخته أصبحت الحرية الأكاديمية تعني حرية التعليم والتعلم، (أومليل، ١٩٩٥). وكانت حرية التعليم تضمن لعضو هيئة التدريس اتباع الأساليب المناسبة في التدريس والبحث لطلبته، أما حرية التعلم فكانت تعني حرية المعرفة والبحث من دون أي تدخل (طناش، ١٩٩٥). أما في الولايات المتحدة فإن النموذج الذي أعطته الجامعات الألمانية، واتساع آفاق النظرات الاجتماعية والفكرية ساعدا على ازدهار فكرة الحرية في التعليم. كما أن تأسيس جمعيات ومنظمات مثل رابطة التربية الوطنية (١٨٥٧)، والرابطة الأمريكية

لأساتذة الجامعات (١٩١٥)، والاتحاد الأمريكي للمعلمين (١٩١٦)، واتحاد الحقوق المدنية الأميركي (١٩٢٠)، أسهم في مساعدة المعلمين في المحافظة على حقوقهم وامتيازاتهم (Brickman, 1994).

غير أن إرجاع الحرية الأكاديمية إلى العصور الوسطى، ومحاولة حصرها في الغرب مسألتان فيهما نظر، وخصوصا إذا غض الطرف عن صورة أو شكل مصطلح الحرية الأكاديمية وجرى التعمق في محتواه وجوهره. فالحرية وقضية وجودها في الميدان التربوي أو غيابها عنه تسبق القرون الوسطى، حتى أن البعض أرجعها مثلا إلى سقراط (Rachel, 1994). كما أن السعي إلى إثبات أن الحرية الأكاديمية إنتاج غربي خالص قد لا يكون موفقا لأن الحرية الأكاديمية كغيرها من أنواع الحريات كانت ومازالت وستبقى مسألة إنسانية ذات بعد عالمي. لذا، فإن القول بأن الحرية الأكاديمية «مفهوم حديث، لا صلة له بالحرية التي كان يتمتع بها التلميذ والشيخ في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية العربية والإسلامية القديمة» (أومليل، ١٩٩٥)، هو قول لا يستند إلى دليل قوي. ففي العصور الوسطى، التي يقول البعض بأن الحرية الأكاديمية انطلقت منها في أوروبا، كان الأساتذة في المعاهد والجامعات الغربية، كما أشار بعض الباحثين، يعانون من القسوة والشدة والقيود والمراقبة، في حين أن الأساتذة في المعاهد والجامعات الإسلامية، في ذلك الوقت، كانوا يتمتعون بالرعاية والتقدير، وكان لهم الحرية في التدريس واختيار المادة والوقت وعدد المحاضرات. وهيأت التربية الإسلامية للطلاب المساواة، وتكافؤ الفرص، ومجانية التعليم، ورفعت عنهم قيود السن أو الشهادات والدرجات المحددة في الامتحانات. فالشرط الوحيد كان وجود الرغبة في الدراسة والعلم والبحث والاطلاع (الأبراشي، ١٩٨٦)، حتى أن باحثين غربيين هما ميوسيغ ودوايت (Mussig & Dwight, 1962) ذكرا أن المسلمين كانوا أول من بنى التعليم العالي كما نعرفه اليوم، حيث بنيت جامعة بيت الحكمة قبل أول جامعة أوروبية بثلاثمائة عام، وأن من الأشياء التي

اقتبسها الغرب عن المسلمين اختيار الطالب للمحتوى، ومجال التخصص، والمشرف. ولم تقف الحرية التعليمية العربية الإسلامية عند حدود القرون الوسطى وما قبلها حيث، كما يقول الدكتور عبدالمحسن حمادة، «كانت حرية الفكر من السمات البارزة التي عرفتها مؤسسات التعليم في المجتمع العربي طوال العصرين الأموي والعباسي، إذ كان العلماء يتمتعون بحرية فكرية واسعة في مجال اختيار المنهج وطرق التدريس والمراجع، كما كان الطلبة أحرارا في اختيار المدرس الذي يتلقون العلم على يديه» (حمادة، ١٩٨٩، ص ٣٧). وخلاصة القول في هذا المجال هي أن الحرية الأكاديمية إنتاج قديم أسهمت به أمم كثيرة، فكما كان للغرب دور بارز فيه، كان للعرب والمسلمين أيضا دور واضح يصعب نكرانه.

واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية

إن دراسة واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية تدل على أن من أهم معالمه وجود مشكلات كثيرة في هذا المجال، أهمها ما يلي:

أ - غموض معنى الحرية الأكاديمية

لايزال معنى الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية غامضا إلى حد ما وغير محدد بشكل تام، ولذلك فإن فهمه يختلف في كثير من الأحيان من جامعة إلى أخرى، بل ومن فرد إلى آخر من أساتذة الجامعات وطلابها وإدارييها، ولذلك فإن أمورا مثل جوهر الحرية الأكاديمية وعناصرها وحدودها وضوابطها وشروط تطبيقها وعلاقتها بالمسؤولية الأكاديمية، وحتى مدى أهميتها، لاتزال غير معروفة تماما، وتبقى كلها تقريبا عرضة للاجتهاد الشخصي والتقييم الفردي.

وقد يكون من أسباب ذلك أن الاهتمام العالمي بموضوع الحرية الأكاديمية لايزال حديثا (أومليل، ١٩٩٥)، وأن هناك غيابا للقوانين والتشريعات العربية المتعلقة بالحرية الأكاديمية. وقد أظهرت بعض

الدراسات الغموض الذي يلف مفهوم الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية. فعلى سبيل المثال، بينت نتائج دراسة أجريت لتحديد مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات العربية أن ٦٩,٦ في المائة من أفراد العينة رأوا أن مفهوم الحرية الأكاديمية غير محدد ولا واضح لهم، وأن ٨٠,٤ في المائة منهم يمارسون الحرية الأكاديمية وفقا لاجتهاداتهم الشخصية (طناش، ١٩٩٥). ويشير أحد الباحثين العرب إلى مسألة عدم وضوح معنى الحرية الأكاديمية في جامعات بلده فيقول: «لا وجود لتعريف دستوري أو قانوني للحرية الأكاديمية، وليس هناك اتفاق واضح وجلي بشأن مفهوم الحرية الأكاديمية، ولا بشأن حدودها، فكان المفهوم في أغلب الأحيان متغير المضمون» (أومليل، ١٩٩٥، ص ٥٦). وغياب الفهم الواضح للحرية الأكاديمية قد يؤدي إلى نتائج سلبية منها:

١ - عدم السعي إلى تحقيق الحرية الأكاديمية، أو نيلها بوصفها حقا لأصحابها، لأن غموض معناها لا يقوي الشعور بأهميتها والمطالبة بها.

٢ - قد يؤدي غموض معنى الحرية الأكاديمية إلى سوء ممارستها، واستغلالها بشكل سيئ.

٣ - كثيرا ما يقود غموض معنى الحرية الأكاديمية إلى تناقض في تطبيقها.

ب - ضعف حرية الأستاذ الجامعي في البحث العلمي والتدريس

إن من الأسباب التي أدت إلى التحصيل العلمي العالي في الدول المتقدمة وجود مجموعة من العوامل المتفاعلة فيما بينها، والتي من أهمها: الاطمئنان الاجتماعي والاقتصادي والفكري للأساتذة والعلماء، وتوافر المكتبات والمختبرات المتطورة، والمستويات الأكاديمية العالية للأساتذة والطلبة، والجو المنفتح لآراء البحوث ونتائجها، والانتقادات التي توجهها البحوث، والمؤسسات العلمية (سارة، ١٩٩٠). ولا شك في أن معظم هذه العوامل المهمة لتطوير البحث العلمي غائبة عن ساحة

أكثر الجامعات العربية، إذ يشكو كثير من أساتذة الجامعات والباحثين العرب من عدم وجود الجو الحر الملائم للبحث والإبداع. فكثير منهم «يعانون تضييق السلطات والأجهزة الرقابية، التي غالبا ما تنظر بعين الشك والريبة إلى الباحث الجاد، ولذا فإن الباحث العربي - وخصوصا الأكاديمي - يعوزه المناخ الذي يدفعه إلى العمل والبحث في إطار يسمح له بإطلاق طاقته الإبداعية» (الخميسي، ١٩٨٨، ص ٨٧). ففي كثير من الأحيان لا يتمكن الباحثون من تناول كثير من الموضوعات، ولا يسمح لهم بالكتابة والتأليف والنشر إلا بعد عرضها على سلسلة طويلة من القيود والرقابة (بدر، ١٩٨٥). وقد أشارت إحدى الباحثات العربيات بأسى إلى وضع البحث في جامعات بلدها بقولها: «إن حرية البحث الأكاديمي كانت أكثر في عهود الاحتلال، وفي عهود النضال من أجل الاستقلال، مما هي عليه الآن» (أومليل، ١٩٩٥، ص ٤٠).

وفي هذا المناخ غير الحر لا يمكن أن يقوم بحث حقيقي أو يزدهر، لأن سيطرة الخوف على الباحث قد تولد لديه الجبن، ما يجعل النتائج نفاقا سالبا يقوض دعائم قضية التنمية من أساسها، ويقود الجامعة بمجتمعها إلى هاوية المزيد من التخلف (بدر، ١٩٨٥)، لأن البحث العلمي هو «المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصل إلى حلول للمشكلات» (عبدالله، ١٩٨٩، ص ١١)، فكيف يمكن دراسة المشكلات العربية وتحليلها بشكل علمي والتوصل إلى علاج لها من دون جو حر ومتسامح؟ إن الكلمة العربية بشكل عام مقيدة، وإن من أهم المشكلات التي يعانيها الباحثون العرب هي ضيق مدى حرية التعبير والقول والبحث. بل إن الباحثين العرب بشكل عام يستشعرون عدم الترحيب بهم، وإعاقة دورهم في الإسهام في حل مشكلات مجتمعاتهم، ما أدى إلى ضعف رغبتهم في الإبداع والابتكار بسبب الإنكار والإهمال وقلة التشجيع، ما قاد في كثير من الأحيان إلى تسرب الكفاءات العلمية، إما إلى الأعمال الإدارية وإما إلى خارج الوطن، حيث تجد نفسها موضع التقدير والاحترام. فمعظم الجامعات العربية لاتزال عاجزة عن منح

الأساتذة الباحثين المكافآت المادية والمعنوية الملائمة، وتوفير الحرية والأمن لهم، ما أسهم في التسبب في ضعف واضح في التنمية العربية (طناش، ١٩٩٥). كما أن حرمان الأستاذ الجامعي من حريته ينعكس سلبا على علاقته بطلبته، فعندما تكبت إدارة الجامعة حرية الأستاذ يحاول هو بدوره مصادرة حرية الطالب، ما يجعل العلاقة بين الطلبة والأساتذة، وبين الأساتذة والإدارة تقوم على التحكم والتشنج (سالم، ١٩٧٨). ولا يخفى الأثر السيئ في الجامعة للعلاقة التحكمية التي تقوم بين الأطراف الأساسية للجامعة.

وبالإضافة إلى زيادة نطاق التضييق والتقييد النفسي والمعنوي، الذي يواجهه أعضاء هيئة التدريس في كثير من الجامعات العربية، فإنهم يعانون أيضا مشكلة أخرى لا تقل صعوبة عن الأولى، هي ضعف الإمكانات والتسهيلات والمكافآت المادية، وسبب ذلك هو أن الجامعات العربية بشكل عام تعاني ندرة مرافق التدريس والبحث، وارتفاع نسبة الطلبة إلى الأساتذة (تبلغ هذه النسبة في بعض الحالات ٤٠٠ إلى واحد)، كما تعاني انخفاضا في نوعية الكتب المدرَّسة، وانخفاض التمويل الفعلي للبحث العلمي، وتدني المرتبات، ما يحد بشكل خطير من عدد الأساتذة القادرين على تخصيص شطر من وقتهم للبحث العلمي (زحلان، ١٩٨٥، ص ٢٥).

ويصف احد الباحثين الوضعين، المادي والمعنوي، في إحدى الجامعات العربية فيقول: «إن مكتبات الجامعة ومعاملها تعاني معاناة شديدة فقرا في المعدات، وفي الكتب الضرورية والمراجع، ولذلك لا يجد الأستاذ الجو ملائما للبحث والتدريس، إذ إنه يواجه دائما بنقص المعدات، ونقص المراجع، ما يسبب له ضغطا نفسيا غالبا ما يدعوه إلى التفكير في الهجرة، في أحسن الأحوال، وفي أسوا الحالات يدعوه إلى اللامبالاة في عمله» (الحسين، ١٩٨٧، ص ٨٠). وقد لا نجد هذه الصورة القاتمة في كل الجامعات العربية، ولكن من المؤكد أن الوضعين (المادي والمعنوي) في أكثر الجامعات هما دون الحد المقبول.

ويشير باحثان عربيان إلى أن عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية عموما يتمتع بحرية الرأي والمشاركة فيما يتعلق بالبرامج الدراسية التي يتولى تدريسها «ولكنه في الوقت نفسه لا يستطيع أن ينشر أبحاثه أو يعلنها إذا كانت تتعارض مع التقاليد الاجتماعية السائدة من جهة، أو الأنظمة السياسية من جهة أخرى، وخصوصا في مجال العلوم الإنسانية، بمختلف أنواعها ودروبها، ولذلك تظل الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات العربية ناقصة في هذه الميادين» (الكيلاني وعدس، ١٩٨٤، ص ٧١).

ج - التسلط الإداري الجامعي

يعاني أعضاء هيئة التدريس في كثير من الجامعات العربية قيودا بيروقراطية تعيق مسيرتهم، وتسلطا إداريا يحد من حريتهم. ويصف أحد الباحثين، على سبيل المثال، السلوك التقييدي لإدارة إحدى الجامعات العربية كما يلي: «تميل إلى معاملة أعضاء هيئة التدريس معاملة صارمة ومقيدة، الأمر الذي يولد الشعور بعدم الاستقرار والقلق، ويؤدي إلى الانزواء والتذبذب الفكري. لقد أدت الممارسات الفوقية للإدارة الجامعية إلى انكماش أعضاء هيئة التدريس على وظيفة التدريس، ولجوئهم إلى الأسلوب التلقيني والملتزم بالكتاب الجامعي، كما أدت هذه الممارسات التقليدية إلى تفشي الرقابة الذاتية التي تتنافى مع حرية الأستاذ الجامعي في تدريسه وبحثه والتعبير عن آرائه ونظرياته واقتناعاته، وهي جميعا من مسلمات الحرية الأكاديمية» (أومليل ١٩٩٥، ص ١٠٤). وقد بينت نتائج بحث أجري على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة عربية أخرى أن ٦٢,١ في المائة من أفراد العينة رأوا وجود قيود إدارية فيها على ممارسة الحرية الأكاديمية (إلياس، ١٩٩٥). وقد اعتبر د. محمد عبدالعليم مرسي الروتين الإداري والبيروقراطية من المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، وتعمل على عرقلة عمل الباحثين والعلماء (مرسي، ١٩٨٤).

وكثيرا ما قادت النظم الإدارية المتخلفة والأجواء الفكرية والعلمية الرتيبة إلى فقدان كفاءات علمية عالية، فمن دوافع هجرة المؤهلين جامعيا، كما يقول الدكتور الياس زين «الافتقار الواضح إلى جو الدراسة والبحث، والقرارات الخاطئة بشأن أولويات البحث، والبيروقراطية السافرة، والتواني في الدوائر العلمية، والأساس غير الأكاديمي للترقي، والمركز الاجتماعي الذي يحتله العلماء والباحثون والأساتذة القدامى، والتقاليد البالية المتبعة، وأسلوب معاملتهم للعلماء الشباب، وغير ذلك» (زين، ١٩٩٣، ص ٢٣٦).

ومن أبرز صور التسلط الإداري الجامعي سيطرة المركزية «المتمثلة في تمركز السلطة في مؤسسات التعليم العالي في أيدي فئة محدودة جدا من القيادات الإدارية العليا، الأمر الذي يترتب عليه فقدان المشاركة وانعدام تفويض السلطة للحلقات الإدارية الوسطى والدنيا» (الخطيب، ١٩٩٢، ص ١٠). ومن الملاحظ أنه في ظل سيطرة المركزية على معظم الأنظمة الإدارية الجامعية العربية، يندر وجود حرية للأقسام الأكاديمية في اختيار رؤسائها، وحرية للكليات في اختيار عمدائها، وحرية للجامعات في اختيار رؤسائها، فقد أظهرت نتائج بحث أجري على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، التي تتميز بقدر نسبي معقول من الحرية الأكاديمية، أن أغلب أفراد العينة يرون، على الرغم من ذلك، غياب بعض مظاهر الحرية الأكاديمية مثل حرية الأقسام في اختيار رؤسائها وطلابها، والمشاركة في وضع لوائح الجامعة، وحرية أعضاء هيئة التدريس في قول ما يعتقدون بصحته من دون قيود (حمادة، ١٩٨٩). إن التسلط الإداري كثيرا ما يؤدي إلى هدر الطاقات، وتبديد الجهود، وإعاقة تحقيق الأهداف، ولذلك تشير إحدى الباحثات العربيات إلى أن البيروقراطية، والمشكلات الإدارية، والقصور المالي، من أهم المشكلات التي تعيق تقدم الجامعات في بلدها (أومليل، ١٩٩٥).

د - ضعف الاستقلال الإداري والمالي للجامعة

إن الاستقلال بشقيه، الإداري والمالي، جزء لا يتجزأ من الحرية الأكاديمية. ويعرف د. عقراوي الاستقلال الإداري بأنه «حرية الجامعة في إدارة شؤونها، واختيار أفراد هيئتها التدريسية وترقيتهم وتطبيق قوانينها عليهم، وكذلك اختيار طلبتها وفقا لقواعد ومعايير مقررة، ووضع مناهجها الدراسية وأساليبها في التدريس، وتقرير امتحاناتها، والشروط التي تمنح بمقتضاها درجاتها الجامعية» (أومليل، ١٩٩٥، ص ٩٩). أما الاستقلال المالي فهو شرط أساسي للاستقلال الأكاديمي والإداري، وهو من أقوى الوسائل لضمان حرية مؤسسات التعليم العالي واستقلالها. ويتطلب تحقيق الاستقلال المالي لتلك المؤسسات وجود مصادر وموارد مالية خاصة بها، ومنحها الحرية في وضع قواعدها المالية، والحرية في الصرف من الميزانية المعتمدة لها بمرونة (أبو شيخة، ١٩٨٦).

إن أكثر الجامعات في الوطن العربي مؤسسات رسمية تابعة للدولة التي تؤسسها وتمولها، وأعضاء هيئة التدريس والإدارة هم من موظفي الدولة. وفي بداية استقلال الأقطار العربية كان هناك اقتناع لدى المسؤولين بأن ثلاث مؤسسات ينبغي أن تبقى حرة ومستقلة وبعيدة عن تدخل الدولة وهي: الجامعة، والمحكمة العليا، والبنك المركزي. غير أن هذا المبدأ لم يعمر طويلا فيما بعد، إذ حرمت كل تلك المؤسسات، في فترات متعددة بعد الاستقلال في بعض الدول العربية، من استقلالها. وبشكل عام تعاني كثير من الجامعات العربية ضعفا في الاستقلالين الإداري والمالي، وتشكو من كثرة التدخلات والضغوط الحكومية وغير الحكومية. وتشير إحدى الباحثات، على سبيل المثال، إلى إلغاء إحدى الدول العربية بعد قيام الثورة فيها للاستقلالين المالي والإداري النسبيين اللذين كانت تتمتع بهما جامعاتها. فقد اعتبرت الدولة حينئذ كل مؤسسات المجتمع المدني، بما فيها الجامعات الوطنية إرثها، ورأت أن السيطرة على العقول والأدمغة الجامعية وسيلة مهمة لضمان الاستقرار السياسي.

إن الاستقلال المالي والإداري للجامعات العربية، بشكل عام، ضعيف الوجود على أرض الواقع، ومن الملاحظ أن هناك فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق، أو بين التنظير والممارسة، فكل قوانين الجامعات العربية تؤكد أنها مؤسسات علمية مستقلة، وعلى الرغم من ذلك، فإن الواقع يؤكد حقيقة تعرض معظم تلك الجامعات للاختراق والتدخل والمراقبة والمتابعة. فعلى سبيل المثال، يؤكد القانون الخاص بإنشاء إحدى الجامعات العربية أن تلك الجامعة هيئة علمية مستقلة، «غير أن أحدا لا يشك في أن الدولة تحتفظ دائما بحقها المبدئي في التدخل في شؤون الجامعة أو أي مؤسسة أخرى، كما أن أحدا لا يشك في أن الدولة تقوم بمراقبة ومتابعة ما يجري داخلها» (أومليل، ١٩٩٥، ص ١٠٤). والعلاقة بين بعض الحكومات العربية وجامعاتها لا تقوم - حتى الآن - على الثقة والود. وقد لخص د. متى عقراوي (الإبراهيم، ١٩٨٧) نقاط الاحتكاك بين الطرفين في التالي:

١ - اعتماد معظم الجامعات كليا على التمويل الحكومي يجعلها عرضة للضغوط والتدخلات الحكومية.

٢ - شعور بعض الحكومات بالخوف والحساسية تجاه نقد الأساتذة الجامعيين.

٣ - حداثة إنشاء الجامعات، وضعف تقاليدها، وعدم وضوح دورها، ومواجهة أزمات ومشكلات كبيرة جعلت العلاقة بين الحكومات والجامعات العربية عموما هشة.

٤ - خضوع الجامعات لسلطة الدولة ووقوع حالات كثيرة من فصل أو إقالة رؤساء جامعات، أو أساتذة جامعيين.

ولكن مدى الحرية الأكاديمية يختلف من جامعة عربية إلى أخرى، وفق أوضاع الحرية السياسية والاجتماعية في البلد الذي توجد فيه. ويمكن بشكل عام القول إن الحرية الأكاديمية في كل قطر عربي تتناسب طرديا مع درجة الحرية السياسية والاجتماعية فيها. فعلى سبيل المثال، تتمتع بعض الدول العربية بدرجة من الحرية السياسية

والاجتماعية أكبر من غيرها من الدول العربية، لذلك تتميز الحريات الأكاديمية فيها بهامش أوسع. ولكن، وعلى الرغم من اتساع ذلك الهامش النسبي للحرية الأكاديمية في عدد من الجامعات العربية، تبقى القيود عليها وعلى الاستقلال الجامعي في تلك الجامعات كبيرة. ويرى رئيس سابق لإحدى تلك الجامعات أن الجامعات في بلده تتمتع بدرجة مرضية من الاستقلالين الإداري والمالي، ويتوافر فيها المناخ لممارسة الحرية الأكاديمية، وعلى الرغم من ذلك تبين رغبة الحكومات المتعاقبة في «التدخل في إدارة الجامعات، وطغيان الهاجس الأمني لديها ما أعاق ممارسة الحرية الأكاديمية، وأدى إلى نتائج سلبية تركت أثرها في التعليم العالي كله وفي مستوى أدائه بصورة خاصة» (أومليل، ١٩٩٥، ص ٣١).

إن بعض الدول العربية تعتبر التمويل وسيلة لإلغاء استقلال جامعاتها، وعنصر ضغط لتقييد حريتها، وجعلها وسيلة دعاية وإعلان بدلا من أن تكون منبر فكر وثقافة، وأداة تلقين بدلا من أن تكون رمز حضارة وتنوير ونمو، وهذا من شأنه الإضرار ليس فقط بالجامعة بل أيضا بالمجتمع كله. إن الخضوع للسلطات السياسية حتى تكاد تصبح الذراع العقلية والأداة المفكرة لتلك السلطات، هي من أهم المشكلات التي تواجهها بعض الجامعات العربية (نوفل، ١٩٩٠).

هـ - ضعف الحرية الأكاديمية للطلاب

إن الحرية الأكاديمية يجب ألا تكون حكرا على الأستاذ الجامعي فقط، بل من الضروري أيضا أن يمنح الطالب حريته الأكاديمية، لأنه محور العملية التربوية والتعليمية. فالحرية الأكاديمية ذات شطرين: الأول هو حرية الأستاذ في التعليم والبحث. والثاني حرية الطالب في طلب العلم، والإقبال على التعلم (الصاوي، ١٩٩٢). فمن حق الطالب التعبير عن نفسه بحرية، والتفكير وممارسة الأنشطة من دون قيود، كما أن من حقه مناقشة مدرسيه وزملائه، ومحاورتهم. ويجب أن تتاح

للطالب فرصة المشاركة الفاعلة، وإبداء الرأي والمشورة في القرارات والمواضيع التي تخص دراسته وجامعته، لأن أساس رسالة الجامعة هو تنمية الفرد بشكل شامل ومتكامل، وبناء شخصيته وإعداده ليكون قادرا على بناء وطنه وأمته.

وغموض مصطلح الحرية الأكاديمية في معظم الجامعات العربية جعل كثيرين يعتقدون أن الحرية الأكاديمية تقتصر على الأستاذ، ولا تخص الطالب، ولذلك قلما يتم التركيز على الحرية الأكاديمية للطلبة. ويحدد د. محمد جواد رضا، كما ذكر سابقا في هذا الجزء، ثلاثة جوانب للحرية الأكاديمية للطلاب هي:

١ - حق الطلبة في المشاركة وإبداء الرأي في الأمور التي تتعلق بدراستهم وجامعتهم مثل الشؤون المالية، وشروط ومتطلبات التخرج، ونظام التقويم، ومحتويات المناهج.

٢ - حق الطلبة في جعل المنهج مرنا، ومراعيا للفروق الفردية، وملائما لكل طالب، للتجاوب مع قدراته الخاصة وطموحه الذاتي، واستبعاد الفرض الآلي لمنهج موحد على طلبة مختلفي المستويات والاستعدادات.

٣ - حق الطلبة في تعليم ممتاز (رضا، ١٩٧٦).

والسؤال الذي يطرح نفسه هو: إلى أي مدى تتوافر هذه الحقوق الطلابية في الجامعات العربية؟ يمكن الإجابة عن هذا السؤال عبر تحديد الظروف التعليمية التي يدرس في ظلها الطلبة الجامعيون العرب بشكل عام، أو بعبارة أخرى دراسة الواقع التدريسي والدراسي للجامعات العربية عموما. فمن جهة نجد أن هذا الواقع يسوده، كما ذكرنا، أسلوب المحاضرة الرتيب الجامد، والذي يحرم الطلبة من فرص الرجوع إلى المصادر المكتبية والطبيعية، والتعود على الإبداع والابتكار (صيداوي، ١٩٨٤)، بالإضافة إلى المناهج القديمة التي «تدرس بالأسلوب التقليدي نفسه، وبصورة لا تتغير ولا تتجدد منذ عشرات السنين، كما أن هناك كتبا مقررة عفى عليها الزمن، ولا تمت إلى

الواقع بصلة» (بدر، ١٩٨٥، ص ٨٣)، وأسلوب التقويم الذي يعتمد على الاختبارات التحصيلية التحريرية التي تحرم الطالب من فرصة بناء فكره، وتنمية قدراته، وترقية مهاراته النقدية، وتحقيق ذاته.

ومن جهة أخرى هناك غياب للعلاقة التفاعلية والإيجابية بين الطلبة والأساتذة، الذي من شأنه أن يعيق التقدم العلمي. فقد بين بحث أجري في الولايات المتحدة في العام ١٩٨٤ أن عامل الاتصالات غير الرسمية، وتفاعل المدرس أو الباحث مع طلبته قد حازا المرتبة الأولى وبنسبة ٩١ في المائة من بين العوامل الحافزة على مواكبة التقدم العلمي (الحمود، ١٩٩٥). وهناك عوامل كثيرة تقلل من إمكان قيام مثل هذه العلاقة الإيجابية بين الأستاذ وطلبته، وتضعف اهتمامه بهم، وتعيق سعيه إلى تنميتهم وتطويرهم، منها ارتفاع نسبة الطلبة إلى الأساتذة في الجامعات العربية، وزيادة الأعباء التدريسية والبحثية على الأستاذ، التي سببت ضيق الوقت المتاح له لكي يلتقي مع طلبته في غير قاعات الدرس أو البحث، وصعوبة الأوضاع المعيشية التي يواجهها كثير من الأساتذة. بالإضافة إلى ذلك، هنالك التوسع الكبير في التعليم، وزيادة عدد الطلاب والمؤسسات التعليمية ما زاد من حجم الهوة بين أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية من جهة، والطلبة من جهة أخرى.

ولا يقتصر الأمر على ضعف العلاقات بين الأساتذة والطلبة، بل الأخطر هو قيام تلك العلاقات في الأغلب على التحكم. فصلة الأستاذ بالطالب الجامعي في معظم الدول العربية تقوم على السيطرة من جانب الأستاذ، إذ لا رأي للطالب «في إدارة الجامعة، أو طرائق نشر المعرفة، والطالب في وضع يعجز فيه عن مراقبة القرارات التي تتخذ بهذا الشأن، وأسباب اتخاذها، وما ينتج عنها من آثار» (الحيا، ١٩٨٨، ص ٥ و٦).

إن ضعف الفاعلية والتنوع في المناهج وطرق التدريس ووسائل التقويم، والعلاقة التسلطية بين الطلبة والأساتذة جعلت الجامعات العربية عموما أشبه بثانويات مكبرة (خلوصي، ١٩٨٣) لا توفر لطلبتها

حقهم في تعليم ممتاز، ما يعد انتقاصا من حريتهم الأكاديمية، فالمناهج تنزل عليهم من عل وعليهم التكيف معها، وطرق التدريس تقوم على التلقي، وعلاقتهم بأساتذتهم تعتمد كثيرا على الأمر والطاعة، ووسائل التقويم تشجعهم على التكرار والترديد الآلي. «ومن الطبيعي أن تنعكس هذه الأوضاع على التكوين العقلي والنفسي للطالب الجامعي العربي، إذ يصبح مستقبلا للمعرفة الموجودة، مسلما بها، غير قادر على الشك فيها أو اختبارها، متلقيا، مستهلكا للعلم أكثر من أن يكون صانعا له ومشاركا فيه» (نوفل، ١٩٩٠، ص ٣٦).

في الواقع، هناك هوة واسعة في الوطن العربي بين ما يجب أن يكون وبين ما هو واقع في مجال الحرية الأكاديمية، فعلى سبيل المثال، يقول الدكتور أحمد عبيد: «إن الحرية الأكاديمية تمتد إلى المحيط الطلابي، فالطالب يدرس ما يميل إليه من مجالات الدراسة الجامعية، وليس للجامعة عليه فيما يتصل باختياره إلا أن تتحقق فيه الشروط العامة المتصلة بالمستوى التحصيلي والقدرات، ولا يجوز للجامعة أن تحرمه من متابعة الدراسة بها بسبب انتماءات سياسية أو مذهبية معينة، وللطالب الحق في مناقشة ما يقدم إليه من آراء ونظريات، وفي إبداء رأيه فيها، وليس للأستاذ أن يجبر طلبته على الانقياد لرأي معين، أو الأخذ بنظرية دون أخرى، بل عليه أن يتيح لهم فرصة عرض الرأي والحوار بشأنه. صحيح أن الطالب عادة يكون بين يدي أستاذ يعتبر أكثر معرفة وأوسع خبرة وأدرى بمواطن القوة والضعف في النظريات والآراء المختلفة، لكن الأستاذ ينبغي أن يتذكر أنه يدرب طلبته على التفكير، وعلى اختبار الآراء، وأنه يقودهم إلى الموقع الذي يمكن أن يعتبر عنده قادرا على التفكير المستقل المتحرر» (الصاوي، ١٩٩٢، ص ٧٧). ولكن هذه الصورة التي رسمها د. عبيد للحرية الأكاديمية للطلبة لاتزال بعيدة عن التحقق في كثير من الجامعات العربية.

و - اختفاء الحرية الأكاديمية من قوائم أهداف الجامعات العربية

يعد الإبداع صفة رئيسية من صفات عضو هيئة التدريس الجامعي الناجح. ولما كانت الحرية الأكاديمية من العناصر الأساسية المساعدة على الإبداع، كان لا بد لأي جامعة من أن تضع الحرية الأكاديمية ضمن أهدافها، وتوفر في قوانينها وأنظمتها وتعليماتها ما يكفل هذه الحرية للأساتذة والباحثين والطلبة والعاملين (الكيلاني وعدس، ١٩٨٤). ولكن كثيرا من الجامعات العربية لم تأخذ ذلك في الاعتبار، حيث إن من علامات ضعف الاهتمام بالحرية الأكاديمية اختفاءها من قوائم أهداف معظم الجامعات العربية. وقد استعرض باحثان عددا من الوثائق والقوائم الرسمية التي تشتمل على أهداف الجامعات العربية وتوصلا إلى أن الأهداف بصورة عامة هي:

١ - إعداد الطاقات البشرية المدربة لسد الحاجات التنموية المختلفة.

٢ - تطوير الثقافة والمعرفة والعلوم والتكنولوجيا التي تساعد المجتمع على النهوض والتقدم.

٣ - صيانة الهوية الثقافية للأمة وتأهيلها والمحافظة عليها من عوامل الضعف والاغتراب.

٤ - تكوين الشباب المفكر الواعي بمشكلات أمته ووطنه، وتحمل مسؤولياته الأخلاقية في أثناء قيامه بواجبه الاجتماعي.

٥ - تدريس المهن المختلفة، وإعداد المهنيين القادرين على القيام بالأعمال القيادية التي تتطلبها الأمم المتحضرة.

٦ - إجراء البحوث العلمية والدراسات الأساسية والتطبيقية التي تساعد المجتمع على حل مشكلاته عن طريق تطوير النظريات، واستخداماتها في الحياة اليومية الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وغير ذلك من تحديات (الخوالدة وأبوصالح، ١٩٩١).

ويمكن بسهولة اكتشاف خلو الأهداف السابقة من أي ذكر، أو حتى إشارة غير مباشرة، إلى الحرية الأكاديمية. وقد يكون ذلك امتدادا لتجاهل الحرية الأكاديمية في التعليم العام العربي، حيث

الحرية الأكاديمية تكاد تكون غائبة عن أهدافه، «فلا يوجد ذكر مثلا لحق الفرد في حرية الرأي والقرار، ولا يوجد ذكر لدور التعليم في تحقيق الذات» (سارة، ١٩٩٠، ص ١٠٥). إن استبعاد الحرية الأكاديمية من قوائم الأهداف الجامعية قد يؤدي إلى زيادة إهمالها، ويقلل من اهتمام الجامعات باتخاذ الوسائل والإجراءات الكفيلة بتحقيقها، ويبعدها عن دائرة الانتباه والتركيز. وإن خلو الأهداف الجامعية العربية عموما من ذكر الحرية الأكاديمية قد يكون مرده إلى حداثة الاهتمام العالمي والعربي بالحرية الأكاديمية، وحداثة الجامعات العربية نفسها، وضعف الوعي بأهمية الحرية الأكاديمية، الذي يسبب أحيانا الخوف منها، والشك في نوايا المطالبين بها، والداعين إليها.

أسباب ضعف الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية

تبين من التحليل السابق أن واقع الحرية الأكاديمية في معظم الجامعات العربية ليس مرضيا، وأن هامش الحرية الأكاديمية الذي تتمتع به، كما يقول د. محمد نبيل نوفل، «بالغ الضيق على وجه العموم» (نوفل، ١٩٩٠، ص ١٧). فما أسباب هذا الواقع السيئ؟ هناك أسباب متعددة لضعف الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية أهمها ما يلي:

أ - الأسباب السياسية

يتأثر مدى الحرية الأكاديمية في أي مجتمع بالواقع السياسي فيه سلبا أو إيجابا، فإذا كان الوضع السياسي يتميز بالحرية والاستقرار، ويقوم على العدالة والمساواة، ويعتمد على المشاركة والتفاعل، فإن احتمال تعمق الحرية الأكاديمية وتجذرها يصبح كبيرا، أما إذا كان المجتمع يعاني القمع والكبت والحرمان ومصادرة الحقوق في المجال السياسي، فإن ضمور الحرية الأكاديمية

وضعفها يصبحان شبه مؤكدين. إن الحرية السياسية والمشاركة في كثير من الدول العربية لم تحققا تقدما واضحا (فرجاني، ١٩٨٥). وإن التسلط والقهر منتشران في كثير من الدول العربية، كما أن ممارسة الإنسان العربي بشكل عام حقوقه وحرياته التي نادت بها الشرائع السماوية وأكدتها المواثيق الدولية، مازالت متواضعة (جميل، ١٩٨٦). ولذلك فإن الواقع السياسي السلبي السائد في عدد من الدول العربية سبب من أسباب ضيق مدى الحرية الأكاديمية في تلك الدول.

ب - الأسباب التاريخية

نشأت أول جامعة عربية «حديثة» في الوطن العربي في مصر في مطلع القرن العشرين. وأنشئت «الجامعات الحديثة» العربية بمبادرة من الطبقات الأساسية الحاكمة، وفق أيديولوجيتيها، الاجتماعية والسياسية، التي تقوم على «العقلانية» و«العلمانية» و«الإنسانية» و«العلمية»، فاستمدت تلك الجامعات بذلك منظومة معرفتها ونموذجها الثقافي من أيديولوجية تلك الطبقات، وشكلت منهما بنيتها، واكتسبت خصائصها. وفي ظل تلك الطبقات لم تمنح الجامعات استقلالية حقيقية بل كانت استقلاليتها ظاهرية وشكلية، وقد انعكست تلك الاستقلالية على الحرية الأكاديمية التي تمنح لأساتذتها وطلبتها ومسؤوليتها فكانت ظاهرية وشكلية أيضا. فللمدرسين والطلبة أن يناقشوا ما يشاءون، وأن ينقدوا الواقع الاجتماعي الراهن كما يحلو لهم، على أن يلتزموا بأيديولوجية الجامعة، وألا تمس مصالح الطبقات السياسية (الشيخ، ١٩٨٢)، «فالسلطة السياسية قد تقبل الحرية الأكاديمية، أو تغمض عنها عينها، مادامت تسير وتعمل في الإطار الذي لا يهددها. ولكنها لا تتردد في فصل الأساتذة أو نقلهم من أعمالهم إذا شعرت بأن ما يقولونه أو يفعلونه يهددها من قريب أو من بعيد» (نوفل، ١٩٩٠، ص ١٧ و١٨).

ج - الأسباب الاجتماعية

والحرية الأكاديمية في كثير من الأحيان هي انعكاس للحريات العامة في المجتمع. وهناك قيود اجتماعية كثيرة عليها في كثير من الدول العربية، مما يجعل العلاقات الاجتماعية فيها تسلطية. «فأسلوب التنشئة الاجتماعية في الأسرة، مروراً بأنماط التربية المدرسية والتوجهات الإعلامية وأساليب التنشئة السياسية تكرس التسلط وتروج له» (الخميسي، ١٩٨٨، ص ٧٧). والأسرة التي كثيرا ما تمثل في خصائصها صورة مصغرة عن المجتمع، تسودها غالبا قيم التسلط والقمع والتبعية. وفي العادة فإن نظام التعليم الذي يعيش في وسط اجتماعي بعيد عن جو الحرية يعمل على «تعزيز السلطة» و«تشجيع والبصم» واستبعاد التساؤل والبحث. كما يعمل على تعطيل الإبداع وتكوين أنماط جامدة من التعامل والحوار (شرابي، ١٩٩١، ص ٤٠). إن غياب الحرية عن كثير من الأجواء والأوساط الاجتماعية العربية كان عائقا أمام نمو الحرية الأكاديمية وانتشارها في الجامعات بشكل عام، لأن الكبت الفكري الذي يبدأ بالبيت ويمارس في المدرسة تصل آثاره إلى الجامعة، والجامعة مؤسسة تعيش في رحم المجتمع، تؤثر فيه وتتأثر به، والمجتمع الحر غالبا يفرز جامعة حرة والعكس صحيح.

اقتراحات لتطوير الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية

يرى Price أنه على الرغم من أن الحرية الأكاديمية جزء أساسي من مهمة مؤسسات التعليم العالي، فإن كثيرين لايزالون يجهلون أهميتها، لاعتقادهم أنها امتياز خاص بالأكاديميين، ولا تهم باقي شرائح المجتمع، على الرغم من أنها حرية مهمة لكل فرد، لأنها تتعلق بالأشخاص الذين يستفيد منهم كل أعضاء المجتمع (Price, 1989). ولذلك فإن تطويرها يعد خطوة رئيسية نحو تطوير الجامعات، لأن الحاجة إلى الحرية الأكاديمية تنبع أساسا من الوظائف التقليدية للجامعة التي تتمثل في زيادة

المعرفة، وحفظها، وتقييمها، ونشرها (Raichle, 1994)، ولتحقيق ذلك، يمكن اقتراح ما يلي:

١ - توضيح معنى الحرية الأكاديمية، وتحديد محتواها، وعناصرها، وحدودها، وضوابطها، ووضعها ضمن أهداف الجامعات العربية، وسن التشريعات والقوانين التي تحميها، وتطورها، وتحافظ على بقائها.

٢ - دعم أعضاء هيئة التدريس ماديا ومعنويا، وتشجيعهم، وتوفير الجو الملائم لهم للتدريس والبحث والنشر وخدمة المجتمع، ومدهم بالتجهيزات والوسائل والإمكانات البحثية والتدريسية، والعمل على التخلص من نظام العمل بالعقود السنوية، الذي لا يوفر لهم الجو النفسي والاجتماعي المريح للعمل، والذي مازالت تستخدمه بعض الجامعات العربية - خصوصا مع أعضاء هيئة التدريس من غير المواطنين - والاستعاضة عنه بنظام التثبيت في الخدمة، أو على الأقل إطالة مدة العقود لتصبح خمس أو عشر سنوات، ومنحهم حق اختيار رؤساء أقسامهم، وعمداء كلياتهم، كمرحلة أولى نحو انتخاب رؤساء جامعاتهم، واتباع الأسس الموضوعية في تعيينهم وترقيتهم.

٣ - العمل على إقامة الجامعات على أسس ديموقراطية وشورية، لأنه كما يقول Arblaster، لا يمكن حماية الحرية في التعليم أو زيادة مداها من دون «دمقرطة» مؤسساته، فالحرية الأكاديمية من دون الديموقراطية الأكاديمية تظل غير آمنة وغير كافية (Arblaster, 1970).

٤ - إشاعة الحرية في المجتمع لأن واقع الحرية الأكاديمية في أي مجتمع انعكاس لوضع الحرية فيه (Arblaster, 1970).

٥ - منح الجامعات قدرا كبيرا من الاستقلال الإداري والمالي، وحرية الإدارة الذاتية لشؤونها بعيدا عن التدخلات الخارجية، من دون أن يعني ذلك انفصال الجامعة عن المجتمع أو الدولة.

٦ - السعي إلى التخلص من التسلط الإداري والقيود البيروقراطية

والروتين والمركزية والإدارية في الجامعات العربية، وإقامة علاقات إيجابية ومتوازنة بين الإدارات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس.

٧ - إعطاء الطلبة حقهم في حرية اختيار تخصصاتهم، وبرامجهم، وأساتذتهم، ضمن قوانين الجامعات وأنظمتها، والسعي إلى إشراكهم في إدارة شؤون جامعاتهم، ومنحهم حرية المناقشة والتعبير عن آرائهم.

٨ - إقامة علاقات تعتمد على الثقة المتبادلة بين الحكومات العربية وجامعاتها، تبتعد فيها الحكومات عن الشك في الجامعات أو الخوف منها وتقييدها، وبدلا من ذلك تعمل على تمويلها، ودعم أبحاثها للوصول إلى الحقيقة ونشرها من دون تحكم أو تدخل في نتائج الأبحاث (Bligh, 1990). وفي المقابل تقوم الجامعات بواجبها في العمل على تنمية المجتمع وتطويره وتحقيق أهدافه.

٩ - زيادة الوعي الديني، وفهم موقع الحرية ومكانتها من الشرائع السماوية.

١٠ - ضرورة وضع وتبني ميثاق شرف عربي للحرية الأكاديمية في كل الجامعات العربية، وتأسيس رابطة عربية لأساتذة الجامعات.



٩

السلطوية وشيوع الأمية والتمييز التربوي

يعد التمييز التربوي أحد أهم مظاهر التسلط التربوي لأنه نوع من أنواع الإقصاء، والتفرقة، وتعتبر الأمية أحد أبرز أشكال التمييز التربوي لأن جوهرها نزع حق التعلم من أفراد من دون وجه حق.

«ضعف الاهتمام بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في عدد من الدول العربية يعود جزئيا إلى أسباب سياسية»
المؤلف

١ - السلطوية المتمثلة في شيوع الأمية

إن «التعليم حق أقرته الشريعة الإسلامية. وكان الدعامة الأساسية لازدهار الحضارة العربية الإسلامية، كما أقره الإعلان العالمي لحقوق الإنسان» (إسماعيل، ١٩٨٨ ص ٤٨٨). لذلك فإن حرمان الفرد من حقه في التعليم يعد أحد مظاهر السلطوية في التربية. لأنه بالتعليم يتشكل عقل الإنسان وفكره ووعيه السياسي والاجتماعي (بدران،

١٩٩٣). ولاتزال الأمية تشكل معضلة تربوية عربية حقيقية إذ تشير الأرقام التي أعلنتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو)، نقلا عن دليل التنمية البشرية للعام ٢٠٠٧/٢٠٠٨، الذي أصدرته الأمم المتحدة، أن ٢٩,٧ في المائة من سكان الوطن العربي أميون، أي أن هناك ٩٩.٥ مليون أمي عربي أعمارهم من ١٥ عاما فأكثر. والأمية عقبة تعوق تقدم الفرد، وتعطل تطور المجتمع من مختلف النواحي، وتقف حجر عثرة أمام تحقيق أهداف الفرد والمجتمع، وقد باتت الأمية تمثل مشكلة حقيقية للأسباب التالية (عفيفي وزميلاه، ١٩٧٢):

١ - تغير المجتمع الإنساني من الاعتماد على القلة إلى الاعتماد على الكثرة التي تشارك في التفكير، والحكم، والتدبير، واتخاذ القرارات.

٢ - تغير الاقتصاد من الاعتماد على الزراعة بأسلوبها التقليدي إلى الاعتماد على الصناعة المتقدمة، التي تحتاج إلى تدريب وإعداد يعتمد على قاعدة ثقافية عريضة.

٣ - تعقد الحياة الاجتماعية، واضطرار الأفراد إلى المشاركة والتفاعل مع المؤسسات الاجتماعية.

٤ - التطور السريع في المعرفة البشرية كمّا وكيفا.

هذه الأسباب تعني أن التغيرات والتطورات الاجتماعية الحديثة والسريعة تجعل حياة الفرد الأمي في المجتمع المعاصر شديدة الصعوبة، لذلك يمكن اعتبار الأمية أم المشكلات الاجتماعية لأنها كثيرا ما تلد مشكلات تربوية واقتصادية وثقافية وسياسية صعبة ومستعصية. وتعد الأمية قاسما مشتركا بين الجهل والفقر والمرض. فالأمية هي أهم صور الجهل، ومن أهم نتائجها الفقر والمرض (نصحي، ١٩٧٨). والأمة العربية، التي تواجه التحديات والمشكلات من كل حدب وصوب، وتحاول السعي نحو التقدم والتطور والتنمية، تصطدم بجدار الأمية التي تمثل عائقا كبيرا

في طريق الارتقاء بثرواتها البشرية والطبيعية (الحلي، ١٩٨١). كما تمثل الأمية أحد مظاهر الإخفاق في النظم التربوية العربية بشكل عام، وتعتبر واحدة من صور الأزمة التربوية التي تعتريها. فالوطن العربي لايزال مقيدا «بأغلال الأمية وما يرافقها من آثار ونتائج ضارة تنعكس سلبا» على الإنسان العربي الذي هو محور التنمية وهدفها. وبما أن معدلات التنمية في الأقطار العربية لا تتحقق إلا من خلال الاستفادة القصوى من العنصر البشري، فإن معالجة مشكلة الأمية يجب أن تعطى الأولوية والاهتمام (نوفل، ١٩٩٣). إن رأس المال البشري هو العنصر الأساسي في التنمية، والتنمية أساسا هي نتاج تطوير القوى البشرية ورفع مستواها العلمي والتدريبي. لذا فإن زيادة معدلات التنمية تتطلب محو أمية العنصر البشري، ورفع مستواه، وتنميته (الهنداوي، ١٩٨١). وانتشار الأمية في مجتمع ما يجعل عملية تحقيق أهدافه مسألة بعيدة المنال. ومن أهم معوقات تحقيق برامج محو الأمية لأهدافها ما يلي:

١ - الوعي غير الكافي بأهمية مشكلة الأمية، وعدم وضع محو الأمية في سلم الأولويات، واعتبار الأمية مشروعا «تربويا» منفصلا عن المؤثرات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والتنموية.

٢ - قلة الأموال، والتنظيمات، والأجهزة، والمناهج اللازمة لمحو الأمية، ونقص التشريعات الخاصة بها.

٣ - ضعف الاهتمام بمتابعة برامج محو الأمية.

٤ - نقص الحوافز التي تقدم للأميين للالتحاق بمراكز تعليم الكبار ومحو الأمية.

٥ - ضعف إعداد، وتأهيل، وتدريب المعلمين المختصين في تعليم الكبار ومحو الأمية.

٦ - قلة انتظام الدارسين في دراستهم.

٧ - عدم الجدية في تجفيف منابع الأمية في الوطن العربي بسبب العجز عن استيعاب من هم في سن التعليم الإلزامي، وغياب تعميم إلزامية التعليم، وعجز التعليم الابتدائي عن الإيفاء بالحاجات التربوية للمجتمع.

٨ - ضعف الربط بين مشروعات محو الأمية وخطط التنمية.

٩ - نقص المعلومات، والأبحاث، والدراسات، والتخطيط المنظم في مجال محو الأمية.

١٠ - اعتماد أكثر برامج محو الأمية على العشوائية، والمزاجية والأساليب القاصرة، كالتبرع، والتطوع، بدلا من إيجاد المشاريع المرسومة، والمخططة، والمدعومة ماديا ومعنويا.

١١ - ضعف متابعة الدارسين الذين تحرروا من أميتهم، ما قد يكون سببا مهما من أسباب ارتدادهم إلى الأمية ثانية.

١٢ - ظاهرة التسرب من فصول محو الأمية التي من أسبابها القصور التنفيذي في الأنظمة والتشريعات.

١٣ - ضعف الاهتمام الشعبي بمشكلة الأمية، واقتصار ذلك في كثير من الأحيان على الجهد الحكومي.

١٤ - التمسك بالمفهوم التقليدي لمحو الأمية، واعتباره امتلاكا لمهارات القراءة والكتابة والحساب فقط، وعدم النظر إلى الأمية بوصفها مشكلة حضارية جوهرها التخلف في المجتمع.

١٥ - تدني الواقع الذي يعيشه كثير من الأميين، وشعورهم بهامشيتهم، وقلة أهمية التعليم الذي يفرض عليهم. فهناك نسبة كبيرة من الأميين لا تنظر إلى الأمية بوصفها معوقا حقيقيا بالنسبة إليهم، بل ترى أن محو الأمية الأبجدية، كما هو الوضع في كثير من الأحيان، لن يحدث تغييرا حقيقيا في حياتهم، وعدم شعور الأميين بفائدة وجدوى محو أميتهم هو عقبة أمام محو الأمية [١٢].

إن الأسباب والعوامل التي سبق ذكرها بالإضافة إلى عوامل أخرى تتجمع وتتكاثف لتحول دون نجاح برامج الأمية في الوطن العربي، لذلك فإن أي محاولة لتطوير التربية في الوطن العربي لا يمكن أن تحقق نجاحا ملحوظا من دون تحقيق نجاح في مجال محو الأمية. والخطوة الأولى لإنجاز ذلك تكمن في معرفة الأسباب التي حالت دون القضاء على الأمية، لأن معرفة أسباب مشكلة ما هي خطوة ضرورية تسهل عملية علاجها، والوصول إلى حل مناسب لها، ومن أهم العوامل التي سببت مشكلة الأمية في الوطن العربي، وساهمت في انتشارها ما يلي:

أ - الأسباب التاريخية

لقد ساهمت سيطرة الاستعمار على أجزاء كبيرة من الوطن العربي في ظهور ظاهرة الأمية واستشرائها، لأن المستعمرين أدركوا أن الأمة الجاهلة ضعيفة لا حول لها ولا إرادة، ومن السهل السيطرة عليها، ونهب ثرواتها. فراحوا يمنعون نشر التعليم، ويضعون القيود عليه، ويعيقون مسيرته، ويوسعون منابع الأمية (عزيز، ١٩٨٤). كما أن سيطرة الاستعمار أدت إلى إضعاف النظام التعليمي القائم واستبداله بنظام مستورد يخدم أهدافه، ويكرس التبعية له، ومن ثم سقوط كثير من العرب صغارا وكبارا في الجهل والأمية، كنتيجة طبيعية لسيطرة الاستعمار على معظم النظم التربوية والتعليمية في الوطن العربي (أبو زيد، ١٩٨٩).

ب - الأسباب الاقتصادية

على الرغم من الثروات الهائلة التي منحها الله تعالى للوطن العربي، فإن الأوضاع الاقتصادية في كثير من الدول العربية لاتزال متردية، ولايزال الفقر ينهشها. وأسباب ذلك كثيرة منها سوء توزيع الثروة، والتزايد السكاني، وضعف الإنتاج، وزيادة الاستهلاك، وإخفاق كثير من المشروعات الزراعية والصناعية، وسوء الإدارة، وضعف

الاستقرار السياسي، وتدني التكامل والتنسيق بين الدول العربية، ونقص الاستقلال والسيادة. وقد قلل شيوع الفقر في كثير من الدول العربية من قدرتها على استيعاب كل التلاميذ الذين يجب قبولهم في المدرسة، ما جعل الأمية أمرا لا مناص منه. كما أنَ تدهور الوضع الاقتصادي في بعض الدول العربية اضطر بعض الأسر إلى الامتناع عن إرسال بناتها وأبنائها إلى المدارس لأنها شعرت بالحاجة الماسة إليهم، وخصوصا الذكور منهم لمساعدتها في أعمالها. إن العلاقة بين الاقتصاد والتعليم وثيقة، إذ إن الازدهار الاقتصادي يؤدي إلى نمو التعليم، بينما يؤدي التخلف الاقتصادي إلى تدهور التعليم، وضعفه (حمادة، ١٩٨٤).

وقد أجريت دراسة في إحدى الدول العربية عن العلاقة بين الفقر والأمية وبينت نتائجها أن ٧٥ في المائة من الدارسين في مدارس محو الأمية ومراكزها لم يلتحقوا بالمدارس الابتدائية عندما كانوا في السادسة من أعمارهم، بسبب الحاجة إلى مساعدة العائلة في كسب العيش (الراوي، ١٩٨٧). كما بينت نتائج بعض الدراسات أن كثيرا من التلاميذ الموهوبين الذين ينتمون إلى أسر ذات دخل منخفض لا يكملون دراستهم بعد السن القانونية للإلزام على الرغم من تمتعهم بالمجانية، أو توافر المنح التي تغطي كل التكاليف والمصروفات، كما بينت نتائج تلك الدراسات أيضا أن كثيرا من أطفال البلاد الفقيرة يتسربون بعد السنوات الأولى من التعليم (حماده، ١٩٨٤). إن الفقر سبب رئيس من أسباب الأمية العربية خصوصا إذا علمنا أن أكثر سكان الوطن العربي هم من الفقراء المعوزين، الذين يعيشون على حافة الفقر، ودون مستوى الكفاف (معوض، ١٩٨٦)، ما يجعل مشكلة الأمية أكثر تعقيدا، ويجعل الأميين أكثر عددا.

ج - الأسباب السياسية

لقد ساهمت بعض المشكلات ذات الطابع السياسي في نشر الأمية في الوطن العربي، ومنها:

أ - ضعف الاستقرار السياسي في كثير من الدول العربية جعل أنظمتها التربوية كثيرة التغير والتبدل، ما أدى إلى عدم ثبات التشريعات، والقرارات، والأنظمة، والسياسات التربوية، وقاد إلى خلط وسوء ترتيب في سلم الأولويات، وجعل التربية تحتل مكانة دنيا، وأعاق نشر التعليم. وبذلك ارتفعت نسبة الأمية بدرجات كبيرة تتفاوت من بلد عربي إلى آخر، كما أن التغيير المستمر لمعظم وزراء التربية العرب، وتعمد بعضهم هدم وإلغاء ما بناه أسلافهم جعل المشكلة أكثر صعوبة، وأشد تفاقما (ناصر، ١٩٨٣).

ب - الفرقة والخلافات السياسية، وضعف التضامن والتكامل بين كثير من البلدان العربية قلل من تعاونها في مجال التعليم، ومحاربة الأمية، ما جعل جهودها في ذلك المضمار أقل نجاحا.

ج - ضعف الاهتمام بمبدأ تكافؤ الفرص، وحقوق الإنسان في عدد من الدول العربية، إذ تتركز القوة والسلطة في كثير من الأحيان في يد قلة تتحكم بمقدرات المجتمع، وتهتم بمصالحها أولا، على حساب المصالح والحقوق الأساسية للمجتمع (بدر، ١٩٨٥)، ما حول الأغلبية إلى طبقة كبيرة محرومة من حقها في التعليم (جميل، ١٩٨٦).

د - الأسباب الاجتماعية

إن بعض العادات، والأفكار، والقيم الاجتماعية الخاطئة في الوطن العربي كانت من بين الأسباب التي أوجدت مشكلة الأمية، وزادتها حدة وتعقيدا. فعلى سبيل المثال، لايزال هناك اعتقاد لدى كثيرين بعدم أهمية تعليم الفتيات، ولذلك استفحلت الأمية بين الإناث من سن ١٥ عاما، فأكثر حتى وصلت في العام ١٩٨٠ إلى ٧٣,٥ في المائة (الحميدي، ١٩٨٩). وما زاد الأمر تفاقما أن البعض أسبغ على الاعتقاد بعدم ضرورة التعليم للإناث طابعا دينيا، وألبسه ثوبا إسلاميا، على الرغم من أن الإسلام جعل العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، وهي دعوة صريحة للتعلم، والسعي

وراء المعرفة، والتحذير من الوقوع في براثن الأمية. إن الإسلام ثورة على الأمية، وحرب على الجهل والفقر، ولا يجوز أبدا ربطه بأي شكل من أشكال التخلف.

هـ - الأسباب الجغرافية

وتوزيع المشروعات والميزانيات التربوية والتعليمية في الوطن العربي يخضع في بعض الأحيان لأسس ومعايير جغرافية. فالاهتمام ينصب أساسا على العواصم والمدن الكبرى على حساب مناطق الريف والبادية، التي تعاني في العادة سوء توزيع الخدمات التربوية والتعليمية - الذي يأخذ شكل غياب المدارس، ونقص الإمكانات والتسهيلات والمرافق التعليمية، وقلة المعلمين، وضعف قدراتهم، وغيرها. ما يؤدي إلى حرمان تلك المناطق من حقها في التعليم، ويضيف كثيرا من سكانها إلى قائمة الأميين. لقد أهملت بعض الدول العربية تعليم أبناء وبنات الريف والبادية على الرغم من أنهم يشكلون أكثر من ثلاثة أرباع سكان الوطن العربي (عاقل، ١٩٧٨). وقد أظهرت نتائج إحدى الدراسات أن ١٥,٨ في المائة من الدارسين في مدارس ومراكز محو الأمية في إحدى الدول العربية لم يلتحقوا في المدارس الابتدائية عندما كانوا في سن السادسة بسبب عدم وجود مدارس في مناطقهم، وأن ٩,٨ في المائة منهم أصبحوا أميين بسبب بعد المدارس عن مواقع سكناهم (الراوي، ١٩٨٧). وإهمال تنمية المناطق الريفية، يرجع أساسا إلى اهتمام الصفوة الحاكمة بالمدن التي تعيش فيها، وإلى الهجرة من الريف إلى المدن وسعيا وراء العمل والكسب (بدران، ١٩٩٣).

و - الأسباب السكانية

من الملامح الرئيسة للوطن العربي الزيادة المطردة في سكانه (الشريف وزملاؤه، ١٩٧٩). وعندما لا يرافق الزيادة السكانية تخطيط تربوي سليم وبعيد المدى، تنتج مشكلات كثيرة وخطيرة منها انتشار الأمية بين السكان،

كما هي الحال فعلا في الوطن العربي. ويحظى الوطن العربي بنسبة عالية من معدلات النمو لا تقل عن ٣ في المائة في العام، بل تصل في بعض الدول إلى ٣,٧ في المائة سنويا (الصافي، ١٩٨٩). ولكن عجزت نظمه التربوية بشكل عام عن مجاراة الزيادة السكانية المستمرة، ما حرم كثيرا من الأفراد من حقهم الطبيعي في التعليم.

ز - الأسباب الثقافية

إن تدني المستوى الثقافي لكثير من الآباء والأمهات جعلهم أقل اندفاعا لتعليم أبنائهم وبناتهم، ما زاد من نطاق الأمية وانتشارها، لأن قلة وعي أولياء الأمور بأهمية التعليم ينعكس غالبا سلبا على أبنائهم وبناتهم، ويقلل من حصولهم على فرص الذهاب إلى المدرسة، وقد أظهرت نتائج إحدى الدراسات أن ١٦ في المائة من الدارسين في مدارس محو الأمية ومراكزها في إحدى الدول العربية لم يلتحقوا بالمدارس عندما كانوا في سن التعليم الإلزامي لأن أولياء أمورهم لم يقدروا أهمية التعليم، ونظروا إليه بوصفه نوعا من أنواع الترف، وإضاعة الوقت (الراوي، ١٩٨٧). إن المجتمع الأمي، كما يقول د. مسارع الراوي، يفرز عادة أميين كما يفرز المجتمع المتعلم متعلمين، كما أن الأطفال في المجتمع الأمي أو في الأسر الأمية أكثر عرضة من غيرهم لنسيان ما تعلموه بعد فترة قصيرة من تركهم المدرسة، ما يعيدهم إلى الأمية ثانية بسبب غياب الجو المناسب الذي يشجع على الاستذكار والدراسة (الراوي، ١٩٨٧). وكما يقول د. علاء الدين جاسم «فإن أبناء المتعلمات والمتعلمين أكثر تفوقا في الدراسة، وأقل رسوبا وتسربا في تعليمهم من أبناء الأميات والأميين (جاسم، ١٩٨١).

ح - الأسباب التعليمية

إن النظام التعليمي السائد في الوطن العربي مسؤول جزئيا عن مشكلة الأمية من عدة وجوه منها:

أ - هناك نسبة عالية من الأطفال العرب الذين هم في سن التعليم الإلزامي لا يجدون لهم مكانا في التعليم الابتدائي فيصبحون رصيدا متجددا من الأميين يضاف سنويا، والأقطار العربية لاتزال بعيدة عن تحقيق التعليم الإلزامي الابتدائي (المداح، ١٩٩٣).

ب - كما أن ضعف ارتباط نظام التعليم السائد في الوطن العربي بالحياة ساهم في إيجاد مشكلة الأمية، فكما يقول د. محيي الدين صابر، فرض النظام التعليمي قيودا كثيرة تتعلق بالعمر وغيره، وأصبح التعليم بالمال، ما فرض كثيرا جدا من القيود والمعوقات، وأوجد الأمية، وأدى إلى انفصال التعليم بشكل عام عن الحياة (الصافي، ١٩٨٩).

ج - وهناك نسبة مرتفعة من الهدر التعليمي في النظام التعليمي العربي، بشكل عام تتمثل في عوامل الرسوب، والتسرب، والإحباط، والمستويات العلمية المتدنية (طه، ١٩٩١)، ما زاد من تفاقم مشكلة الأمية.

محو الأمية

الأمية والتنمية قطبان متنافران، فحيثما تنتشر الأمية تغيب التنمية الحقيقية. وتحقيق مستويات متقدمة من التنمية في الوطن العربي بوجود نسب عالية من الأمية قد يبقى، ولفترة طويلة، ليس سوى مجرد حلم يصعب تحويله إلى واقع. لذلك فإن القضاء على الأمية التي تقف حاجزا أمام التنمية بات ضرورة لا بد منها، ومن أهم الخطوط العامة التي يمكن اتباعها في مجال محو الأمية ما يلي:

١ - النظر إلى الأمية على أنها مشكلة حضارية، وتوسيع مفهوم محو الأمية ليستوعب بالإضافة إلى مهارات القراءة والكتابة والحساب، الأبعاد الحضارية المنبثقة عنها. وهذا أمر يتطلب إتقان المهارات الضرورية للعلم والعمل واستثمارها وظيفيا في ميادين الحياة لتحقيق المشاركة الاجتماعية الإيجابية. فمحو الأمية يجب أن يهدف إلى التنمية البشرية والقضاء على التخلف بجميع أشكاله.

٢ - تجفيف منابع الأمية عبر فرض التعليم الابتدائي الإلزامي وتعميمه، والعمل على محو أمية الكبار. فالتعليم حق إنساني أصيل وحاجة إنسانية ضرورية. ويجب أن تركز المرحلة الإلزامية على التربية العلمية والوظيفية بدلا من أن تكون مجرد محو للأمية الأبجدية فقط.

٣ - تنسيق الجهود وتكاملها بين كل الدول العربية والإسلامية في مجال محو الأمية، والاستفادة من خبراتها المتوعة. والاطلاع على التجارب العالمية وأخذ المناسب منها وفق حاجات الأمة وقيمها.

٤ - معرفة حجم الأمية والعقبات التي تعترض القضاء عليها، وحصر الإمكانات الوطنية والقومية، وتحديد أهداف برامج محو الأمية بدقة، ورسم آليات موضوعية وواقعية لتحقيق تلك الأهداف، ووضع برامج تقويمية تعتمد على الأساليب العلمية.

٥ - استصدار قرار سياسي عربي جماعي وموحد يقضي بالعمل الجاد والمنظم على المستويين الرسمي والشعبي، وتضافر كل الجهود، ورصد كل الإمكانات، والأموال اللازمة وتخصيص الأجهزة الملائمة، وسن القوانين والتشريعات المناسبة من أجل القضاء على مشكلة الأمية في الوطن العربي.

٦ - تطوير نظم التربية والتعليم لزيادة كفايتها وتخليصها من المشكلات التي تسهم في زيادة نسبة الأمية مثل ضعف طاقتها الاستيعابية، والرسوب والتسرب وغيرها [١٢].

وهكذا تبين أن مختلف الأقطار العربية تعمل وبدرجات متفاوتة على محاربة التخلف وتحقيق التنمية، ولكنها لاتزال تعاني ارتفاع معدل الأمية التي هي قرين التخلف، ونقيض التنمية ومن أبرز مظاهر التسلط، فمادامت النظم التربوية العربية لم تنجح حتى الآن في تحقيق محو الأمية الذي يعتبر من الشروط الأولى والأساسية للتنمية، فكيف سيتسنى لها استخدام التعليم للقيام بدور الخميرة المنشطة للتنمية والتقدم من خلال تكوينه لرأس

المال البشري القادر على قيادة المشروعات الاقتصادية والاجتماعية والقيام بمغامرات للتجديد والإبداع في الأفكار والنظم والمؤسسات؟ (جميل، ١٩٨٦).

إن انتشار الأمية في الوطن العربي يعمل على إبقاء التنمية مشروعا مؤجلا، وأن محو الأمية يعني بدء قطار التنمية بالتحرك، ولضمان وصوله إلى محطته الأخيرة بأمان، لا بد من إحداث ثورة عملية وتكنولوجية في التربية العربية وإعادة بنائها على أسس عصرية وأصيلة لا تتجاهل العصر الذي تعيشه، ولا تتنكر لفكر الأمة وقيمها وعقيدتها. إن التربية هي وسيلة الوطن العربي لتحقيق التنمية الشاملة؛ لأن التربية هي التي تبني الإنسان، والإنسان هو الذي يحدث التنمية، وإذا اقتصر الجهد على محو الأمية الأبجدية فقط فلن يكون فعالا. لذلك لا بد من التخلص من الأمية عبر المواجهة المخططة والمنسقة والشاملة ضد كل صور التخلف، وإعداد القوى البشرية علميا ووظيفيا واجتماعيا، لتتحول عملية محو الأمية، كما يقول باولو فريري، إلى ثورة اجتماعية تحرر الإنسان من القهر الناتج عن التركيب الطبقي للمجتمع، ووسيلة لتوعية الأفراد الأميين بذواتهم ودراسة واقعهم، وتحرير أنفسهم وأوطانهم، وتطوير عقولهم، وتحقيق مصالحهم (إسماعيل، ١٩٨٨). والقضاء على الأمية سيؤدي إلى التخلص من أحد مظاهر السلطوية التربوية العربية، ووضع حد لأحد أشكال القهر في التعليم العربي.

٢ - السلطوية المتمثلة في التمييز التربوي

والتمييز التربوي، الذي يعني تغييب مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، هو أيضا أحد أشكال التسلط، لأنه يعني حرمان أفراد أو جماعات أو فئات من حقوقها التربوية بطريقة تعسفية، ومن دون وجه حق. والفشل في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، كما يرى مايكل يونج، أهم السلبيات في النظام التربوي التقليدي (هلال، ١٩٨٧). وكثيرا ما يلف

مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الغموض لاختلاف مفاهيمه، وتعدد الرؤى إليه. فهناك المفهوم المحافظ، الذي مفاده أن الناس خلقوا بمواهب مختلفة ومتنوعة، وأن على كل فرد أن يستخدم مواهبه على خير وجه، ويجب على المؤسسات التعليمية اختيار الموهوبين فقط وإعدادهم وتأهيلهم لخدمة الاقتصاد الوطني. ومع تطور الأوضاع الاقتصادية في الغرب، وظهور الحاجة إلى أيدٍ عاملة متعلمة ومدربة، انتشر المفهوم الليبرالي لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يرى أن كل فرد يولد ولديه مقدار شبه ثابت من الكفاية والذكاء، اللذين يمكن قياسهما بوسائل شتى مثل اختبارات الذكاء والتحصيل وغيرها. ويجب الاعتماد عليهما وحدهما بدلا من الاعتماد على الطبقة الاجتماعية، والخلفية الاقتصادية، والاتصالات الشخصية، كأساس للانتقاء للمؤسسات التعليمية. كما يجب أن يصمم النظام التعليمي بطريقة تساعد على إزالة العوائق الاقتصادية والجغرافية التي تحول دون استفادة الطلاب القادرين من أبناء الطبقات الدنيا من ذكائهم الموروث الذي يؤهلهم للترقي الاجتماعي (صيداوي، ١٩٨١).

وهناك مفهوم آخر لتكافؤ الفرص التعليمية يركز بشكل أكبر على الظروف الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، ويدعو إلى المساواة في المسيرة التعليمية من البداية إلى النهاية، ويشدد على ظروف سير العمل في المدرسة، ويركز على دور كل ذلك في إيجاد الصعوبات المدرسية لمختلف الطبقات، أي أنه يهتم بالمساواة في نسب النجاح المدرسي والمهني بين مختلف الطبقات الاجتماعية (وهبة، ١٩٨١). فمن أهم شروط إيجاد تكافؤ في الفرص التعليمية توافر تكافؤ في الظروف الاجتماعية والاقتصادية للأفراد في المجتمع. وذلك لأن تكافؤ الفرص التعليمية لا يعني مجرد فتح أبواب التعليم بالمجان لكل أفراد الشعب من دون اعتبار لأحوال هؤلاء الأفراد الأسرية المتباينة، وبصرف النظر عما هم عليه سلفا من فروق صارخة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وإنما معناه أنه في الوقت الذي تفتح فيه أبواب التعليم

على مصاريعها بالمجان لكل الأفراد سيصبح هؤلاء الأفراد متكافئين، ولو بمقدار، في ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، وستصبح هذه الظروف بالحد الذي لا يسمح بضياع فرص التعليم على أحد أو تهديدها أو التأثير فيها (علي، ١٩٨٧).

إن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يعني بصورة أو بأخرى غياب كل أشكال التمييز التربوي. وقد عرف التمييز التربوي، وفق الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم، التي أبرمت في العام ١٩٦٠، كما يلي: «أي تفرقة، أو استثناء، أو قصر، أو تفضيل يجري على أساس الجنس أو اللغة، أو الدين، أو المعتقدات السياسية أو غيرها، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي، أو الحالة الاقتصادية، أو المولد، يقصد منه، أو ينشأ عنه إلغاء المساواة في المعاملة في مجال التعليم أو الإخلال بها» (تقرير عن التربية في العالم، اليونسكو، ١٩٩٣، ص ٥٤). إن التمييز التربوي، وفق التعريف السابق، مشكلة تعانيها كثير من دول العالم، التي تنتشر فيها مظاهر عدة من عدم تكافؤ الفرص التعليمية مثل استئثار المدن بمعظم الإمكانات والامتيازات التعليمية على حساب المناطق الريفية الشاسعة، وتمتع التعليم الأكاديمي النظري بمنزلة أسمى من التعليم المهني التطبيقي، وتناقص الفرص التعليمية للفقراء والنساء (البوهي، ١٩٨٩).

مظاهر التمييز التربوي في الوطن العربي

تعاني التربية العربية بشكل عام مظاهر متعددة من التمييز التربوي القهري أهمها التمييز الطبقي، والتمييز الجنسي، والتمييز الجغرافي، وفيما يلي إلقاء لبعض الضوء على تلك المظاهر:

١ - التمييز التربوي الطبقي

تتأثر فرص التعليم التي يحصل عليها الطلاب عادة بأصولهم الاجتماعية والاقتصادية (البوهي، ١٩٨٩). ويكاد الوضع الطبقي للطالب في الوطن العربي بشكل عام يكون المحدد الأساسي لمستوى

التعليم ومضمونه. فالتعليم، منهج، وإدارة، ونظام، وقبول، وسياسة، يتحيز بدرجة ما لمصلحة الأغنياء (بدران، ١٩٩٣). فالأغنياء هم المستفيدون الأساسيون، على الرغم من أنهم قلة، من معظم فرص التعليم وثماره، ليس فقط على مستوى التعليم العام بل وعلى مستوى التعليم العالي أيضا (علي، ١٩٨٨). أما الفقراء فنصيبهم من التعليم متواضع، وفرصهم فيه محدودة لأن التعليم العربي بشكل عام، يهادن الفقر بدلا من أن يتصدى لمحاربته بالمواجهة المباشرة والشاملة، وتضييق الخناق عليه، توطئة لقطع دابره بين الناس. «فالفقراء» منسيون بوجه عام في السياسات التعليمية، إذ إن نسبة كبيرة من الأطفال الذين ينتمون إلى أسر فقيرة يعانون الأمية، وهناك نسبة لا يستهان بها من أبناء الفقراء ما إن تلحق بالمدرسة حتى ترسب أو تتسرب، أما أبناء الفقراء الذين ينضمون للتعليم ويتمكنون من الاستمرار فيه بنجاح حتى التخرج فهم قلة (علي، ١٩٨٧). وتنتشر في عدد من الدول العربية فكرة انتقاء الطلاب وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة، والتي بموجبها يوزع أصحاب التحصيل المرتفع، الذين يتحدرون عادة من أصول طبقية غنية، على المدارس والفروع الثانوية الأكاديمية ليواصلوا فيما بعد تعليمهم العالي. في حين يتوزع أصحاب التحصيل المنخفض على مؤسسات التعليم الفني والمهني والذي ينتهي عادة بانتهاء المرحلة، ولا يسمح بمواصلة الدراسة فيما بعد (بدران، ١٩٨٧). ولذلك فإن معظم من يلتحقون به هم الفقراء المضطرون الذين لم يجدوا لهم أماكن في التعليم الثانوي الأكاديمي. ونجد كثيرا منهم يحملون إحساسا بالدونية عن أقرانهم (إبراهيم، ١٩٩١). وأثبتت نتائج كثير من الدراسات أن طلاب التعليم الأكاديمي يتمتعون بإمكانات اقتصادية، ومستويات اجتماعية وأحيانا عقلية، أفضل بكثير من تلك التي لدى طلاب التعليم الفني والمهني (حسان وآخرون، ١٩٩١). وقد ورد في التقرير الختامي لأحد المؤتمرات العلمية التي عقدت في دولة عربية بعض سلبيات التعليم المهني والفني في تلك الدولة والتي من أهمها:

- التصاق الدونية بهذا النوع من التعليم عند كثير من الطلاب وأولياء أمورهم، حتى أن أكثر المتحمسين لهذا النوع من التعليم ينادون به لأبناء الغير وليس لأبنائهم.
- تكريس التعليم الفني والمهني لأوضاع مهنية واجتماعية متردية، لأنه تعليم مغلق تقريبا، لا يتاح إلا لعدد محدود من خريجيه فرص إكمال دراساتهم العليا.
- ارتفاع نسبة البطالة بين خريجي هذا النوع من التعليم، فقد أكدت الإحصاءات أن تلك النسبة بلغت ٢٨ في المائة، بينما بلغت نسبة البطالة بين خريجي الجامعات ١٢ في المائة من مجمل بطالة المتعلمين (التقرير الختامي وتوصيات المؤتمر العلمي الثالث عشر عن مستقبل التعليم الفني، مجلة دراسات تربوية، ١٩٩٤).

وللابتعاد عن التعميم في الحديث عن التمييز الطبقي في الوطن العربي نأخذ التعليم في مصر، على سبيل المثال. والذي يخدم أبناء الطبقة الميسورة أكثر من أبناء الطبقة الفقيرة. ويعد ميدانا للتنافس والسباق والانتقاء، والتفوق في هذا الميدان من يملك القدرة المالية والمكانة الاجتماعية (بدران، ١٩٩٣). ويشير الدكتور شبل بدران إلى معاناة مصر من أزمة تربوية تكاد تمس مختلف جوانب العملية التربوية بدءا من التمييز في القبول في المدارس ومعاهد التعليم، مرورا بما يجري داخل الفصول وقاعات الدروس، وانتهاء بالمستويات العلمية والثقافية المتدنية للخريجين. ومن أهم مظاهر تلك الأزمة ازدواجية النظام التعليمي وانقسامه إلى نظامين متوازيين، يختص أحدهما باستقبال الأغلبية العظمى من الأطفال الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا، في حين يقتصر النظام الآخر على تعليم أبناء الصفوة والأغنياء (بدران، ١٩٨٧). أي إن النظام التعليمي يميل إلى الأغنياء على حساب الفقراء الذين يحرمون من كثير من الفرص والامتيازات والحقوق التعليمية. ولذلك رأى بعض التربويين أن النظام التعليمي المصري، مثله مثل غيره من كثير من النظم التربوية العربية،

أرستقراطي إلى حد ما، فالطبقة القادرة اجتماعيا واقتصاديا تجد الأبواب مفتوحة، والفرص متاحة، والتشجيع متوافرا، والإمكانات موجودة ما يجعل إمكان التفوق لأبنائها والاستمرار في التقدم مضمونا تقريبا (حسان وآخرون، ١٩٩١). وقد بينت نتائج دراسة أجريت على طلبة جامعة الإسكندرية أن طلاب كليات الطب والصيدلة، وهما من كليات المقدمة، يتفوقون على أقرانهم في الكليات الأخرى من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية، وأن التوزيع النسبي للطلاب على مختلف كليات الجامعة يتأثر كثيرا بانتماءاتهم الطبقية، فقد وجد أن كليات الطب والصيدلة والآداب يمثل فيها الطلاب ذوو المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتقدم نسبا أكبر مما توجد في الكليات الأخرى، كما أن أبناء الفئات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا يفضلون الالتحاق بكليتي التربية والتجارة، وذلك لضمان طرق سريعة للعمل بعد التخرج، ولقلة نفقات الدراسة فيهما قياسا بالكليات الأخرى (البوهي، ١٩٨٩). إن التعليم في مصر، مثله مثل التعليم في الوطن العربي بشكل عام، يميل - إلى حد ما - إلى النخبة ويعمل على خدمتها، والحفاظ على امتيازاتها، ويسهم في إدامة عدم المساواة، وتوسيع الهوة بين الفقراء والأغنياء، وزيادة الفروق الاجتماعية والاقتصادية (بدران، ١٩٩٣).

ولا يقتصر التمييز الطبقي، كأحد أشكال التمييز التربوي التسلطي، على العالم العربي فقط، بل يكاد يكون ظاهرة عالمية. ففي فرنسا مثلا، كانت نسبة الفرص المتاحة أمام أبناء الطبقات العليا لدخول النظام التعليمي إلى نسبة الفرص المتاحة أمام أبناء العمال الزراعيين هي ٨ إلى ١، ونسبة الفرص المتاحة أمام أبناء الطبقات العليا إلى نسبة الفرص المتاحة لأبناء الصناعة هي ٤ إلى ١ (البيلاوي، ١٩٨٦). كما تفيد الإحصاءات في فرنسا أيضا بأن لأبناء الطبقة العليا فرصا تفوق ٧ أضعاف فرص أبناء العمال الزراعيين، و٥ أضعاف فرص أبناء العمال والمزارعين، في اختيار أنواع الدراسة التي تؤدي إلى التعليم العالي مباشرة، في حين يتكدس أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا

في الصفوف الثانوية التي تقود إلى التعليم المهني والفني القصير الأمد، أو إلى انقطاع الدراسة مع نهاية التعليم الإلزامي. أما في التعليم العالي فيتوجه معظم أبناء الأغنياء إلى التخصصات الاجتماعية والاقتصادية الأكثر قيمة كالطب والصيدلة والحقوق والعلوم الاقتصادية، بينما يقبل أبناء الفقراء على كليات العلوم والآداب(إبراهيم، ١٩٨١ «أ»). كما أن للوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة في فرنسا دورا أساسيا في تحديد مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب، فقد بينت نتائج دراسة أن ٧٦ في المائة من أبناء الفئات العليا ينهون دراستهم الابتدائية في الوقت المحدد أو يتقدمون على هذا الوقت، في حين أن ٧٤,٣ في المائة من أبناء العمال يتأخرون دراسيا. وأظهرت نتائج دراسة أخرى أنه في نهاية السنة الابتدائية الأولى يحصل ٦٣ في المائة من أبناء الطبقات الدنيا على نتائج غير كافية أو متدنية في تعلم القراءة والكتابة، وأن ١٥ في المائة فقط منهم كانت نتائجهم مقبولة، في حين أن ٨٦ في المائة من أبناء الفئات العليا يحصلون على نتائج جيدة (إبراهيم، ١٩٨١ «ب»). إن التجربة الفرنسية المثقلة بالتمييز التربوي تكاد تعكس بكل دقة تجارب البلدان الأوروبية الغربية كلها (إبراهيم، ١٩٨١«أ»).

والوضع في أمريكا ليس أفضل كثيرا في هذا المجال، إذ يسود التمييز بأوجهه المختلفة نظام التعليم الأمريكي، فالفرص والإمكانات التعليمية المتاحة أمام الفقراء أقل من تلك المتاحة للأغنياء. فعلى سبيل المثال، نجد أن المدارس المتاحة أمام أبناء الفقراء أقل ملاءمة وتجهيزا من حيث محتوى الكتب، والمعدات، والمعلمين المؤهلين، وأضعف من حيث محتوى التعليم من مدارس الأغنياء. كما أن فرص الالتحاق بمؤسسات التعليم غير متكافئة، إذ إن احتمال عدم تمكن أبناء الأسر التي يقل دخلها عن ٣ آلاف دولار سنويا من الالتحاق بالكليات أكثر بمعدل ٦ مرات مقارنة بأبناء الأسر التي يعادل دخلها السنوي ١٥ ألف دولار. كما أن فرص التخرج من الكلية بنجاح، كما

أشارت نتائج إحدى الدراسات، أصبحت تعتمد بشكل مطرد على الخلفية الطبقية للفرد (بولز وبدران، ١٩٩٤). «إن هذه الحقائق لا تعني بحال «تبرير» الأمر الواقع في الوطن العربي باعتبار الظن أن الظاهرة مادامت عالمية فلماذا «تخصيص» الوطن العربي بالنقد؟ والحق، أن المسألة ليست مجرد توجيه لوم ونقد، وإنما هي «رفع درجة الاهتمام والإحساس بالخطر» ذلك أن الخطر عندما يكون «محصورا» فإن محدوديته قد توحي بالتكاسل والتهاون، وأما عندما نبصر «استشراء» الداء فلا بد من عملية «استنفار» لمواجهة الخطر» (علي، ١٩٨٧، ص ٦٤).

وهكذا يتبين أن هناك تمييزا تربويا تسلطيا في الوطن العربي وفي أجزاء أخرى من العالم يتم على أساس طبقي جوهره استحواذ الأغنياء على النصيب الأكبر من فرص التعليم وامتيازاته على حساب الفقراء. فالانتماء الطبقي للفرد أصبح في كثير من الأحيان لا يحدد سلفا مستقبله التعليمي فقط، بل ويؤثر أيضا في آماله، وتطلعاته وإنجازاته، وفرص حياته (BILL, 1993). إن الانتماء الطبقي يؤثر في الطموح المستقبلي، فقد أوضحت نتائج إحدى الدراسات العربية أن الوالدين اللذين ينتميان إلى الطبقة الوسطى يفترضان أن أطفالهما سيلتحقون بالتعليم العالي، وأنهما يظهران درجة من القلق على مستقبل أطفالهم، وأنهما يفترضان أن أطفالهما، سيلتحقون بعمل مهني كالطب والهندسة، وأما الوالدان الفقيران فإنهما يظهران درجة أقل من القلق على مستقبل أطفالهما ويكونان أقل طموحا بالنسبة إلى المستوى التعليمي المستقبلي لأبنائهما، كما أن أغلبية الآباء الفقراء يرون أن أطفالهم سيعملون في الصناعة أو الأعمال الكتابية (البوهي، ١٩٨٩).

وخلاصة القول هي أن الفرص التعليمية كثيرا ما تختلف باختلاف الخلفية الاجتماعية والاقتصادية (وبستر، ١٩٨٦)، ولذلك كثيرا ما تستحوذ الأقلية العربية المتقدمة اجتماعيا واقتصاديا على «بركات وخيرات» التعليم، فالوضع التربوي العربي عموما لا يختلف كثيرا عن

الموقف في إحدى الدول العربية الخليجية والذي لخصه أحد الباحثين كما يلي: «إن صفوة قليلة من الشباب هي التي تتمتع بنعم التعليم العام حقا في مراحله الثلاث، وهي التي تحتكر لنفسها ما يترتب على ذلك من المغانم الاجتماعية فيما بعد» (رضا، ١٩٩٠، ص ١٠٤).

٢ - التمييز التربوي على أساس الجنس

ينص الإعلان العالمي بشأن التربية للجميع على أنه «يجب أن تمنح الأولوية القصوى لضمان توفير التربية للفتيات والنساء، وتحسين نوعيتها، وإزالة كل العقبات التي تحول دون مشاركتهن على نحو فعال، كما ينبغي القضاء على كل القوالب الفكرية الجامدة القائمة على التمييز بين الجنسين في مجال التربية والتعليم» (مجلة التربية الجديدة، ١٩٩٥، ص ٩١). ولم يكتف الإسلام بجعل التعليم حقا للذكور والإناث على حد سواء، بل اعتبر طلب العلم واجبا على الجنسين معا. وتسعى معظم الدول العربية إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للذكور والإناث عبر تطبيق مجانية التعليم وزيادة الإنفاق على التعليم، وتعميم التعليم، وقد حققت بعض النجاح في هذا المجال.

ولكن، على الرغم من ذلك، فلايزال هناك عدم تكافؤ في الفرص التعليمية في الوطن العربي بشكل عام بين الذكور والإناث (زاهر، ١٩٩٠)، إذ يغلب على التعليم العربي بمختلف مستوياته وأنواعه التمييز التسلطي ضد الإناث، وترجيح كفة الذكور. فمازال كثير من النساء العربيات يعانين من الأمية. فوفق إحصاءات العام ١٩٩٥، بلغت نسبة الأمية بين الإناث ٦٢ في المائة، وبلغ متوسط سنوات التدريس للإناث ٢,٢ سنة، وللذكور ٤,٦ سنة (عمار، ١٩٩٥). وإذا نظرنا إلى نسب التحاق الإناث في المدارس والجامعات، وجدنا تحيزا واضحا ضد الإناث. ففي الفترة ما بين العامين ١٩٧٥ و١٩٨٠ كان معدل التحاق الإناث في المراحل الدراسية المختلفة بالنسبة إلى مجموع المسجلين في الوطن العربي كما يلي: المرحلة الابتدائية ٣٨,٣ في المائة، المرحلة

الثانوية ٣١,٤ في المائة، المرحلة الجامعية ٢٤,١ في المائة (بدران، ١٩٨٦). وفي العام ١٩٨٥ كانت نسبة الاستيعاب في مراحل التعليم المختلفة كما يلي: المرحلة الابتدائية: الذكور ٩٧,٢ في المائة والإناث ٧٥,٢ في المائة، والمرحلة الثانوية: الذكور ٥٥ في المائة والإناث ٣٩,٥ في المائة، ومرحلة التعليم العالي: الذكور ٥٥ في المائة، والإناث ٦,٩ في المائة (سارة، ١٩٩٠). وأما إحصاءات عام ١٩٩١ فتشير إلى أن نسبة التحاق الإناث بالمراحل التعليمية الأربع بلغت ٤٣ في المائة (مجلة التربية الجديدة، ١٩٩٥).

التعليم العربي بشكل عام، إذن، يحابي الذكور على حساب الإناث. فعلى سبيل المثال، يرى أحد الباحثين العرب، في سياق تقييمه لتعليم المرأة في بلده، أن النظام التعليمي المطبق في ذلك البلد العربي يسمح باستئثار الذكور بنسبة أكبر من التعليم الابتدائي والثانوي والعالي، ما يجعل الهوة بين الطبقات الاجتماعية أكثر عمقا، ويجعل إناث الطبقات الدنيا أكثر حرمانا من الدعم الحكومي للخدمة التعليمية. وهذا من شأنه أن يقلل من فرص العمل، التي تتيح دخلا أكثر، ومكانة اجتماعية أعلى (نجيب، ١٩٩٤). وكثيرا ما تواجه الفتاة العربية صعوبات كثيرة تحول دون إكمال تعليمها، وتجعلها عرضة للانقطاع عن الدراسة، والتسرب من المدرسة، فنسبة من يترك المدرسة من الإناث أكثر من الذكور في معظم الدول العربية (العامري وأخريان، ١٩٩٥).

ويبدو أن ظاهرة التمييز التربوي ضد المرأة تنتشر في كثير من دول العالم، وبدرجات متفاوتة. فمن صور التمييز الجنسي في المدارس الأمريكية، على سبيل المثال، وجود ممارسات تمييزية بين الذكور والإناث يقوم بها المعلمون، وعدم المساواة في المشاركة في الأنشطة المدرسية، والتمييز بين الطلاب والطالبات في المناهج (Bendixen , et al, 1996). وهذا يجعل النظام التعليمي الأمريكي ذا بنية لا تساعد كثيرا على تعزيز المساواة بين الجنسين. وينظر بعض التربويين الأمريكيين إلى المدرسة الأمريكية كإحدى البنى

الاجتماعية التي أقامها الذكور الأمريكيون من ذوي الأصول الأوروبية الذين ينتمون إلى الطبقة الوسطى والطبقة العليا للحفاظ على قوتهم، ومكانتهم، وهيمنتهم الاقتصادية والاجتماعية، عن طريق إعادة إنتاج التمييز الذي يخدم مصالحهم. ولتحقيق ذلك، تستخدم المدرسة بوصفها أداة لتزويد الإناث والفقراء بالخبرات والمعارف والمعلومات التي تبقيهم مصدرا جيد الإعداد ورخيصا في آن واحد، وفي الوقت نفسه تقوم المدرسة بتعليمهم قبول الأمر الواقع، والرضا بالدونية الاجتماعية والاقتصادية (Grossman & Grossman, 1994).

والتمييز على أساس الجنس لايزال أحد مظاهر التمييز التربوي في الوطن العربي بشكل عام، ولذلك يعتبر أحد المعوقات الحقيقية أمام تحقيق تكافؤ فعال في الفرص التعليمية. ولكن، على الرغم من ذلك، هناك بوادر مشجعة تحتاج إلى دعم تتمثل في الجهود المبذولة في دول عربية كثيرة لتحقيق المساواة التعليمية بين الذكور والإناث. ففي دول الخليج العربي الست بلغت نسبة الذكور ونسبة الإناث لطلبة المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية ٥٠,٥ في المائة و٤٩,٥ في المائة على التوالي، وذلك وفق إحصاءات العام ١٩٩٢، وهما نسبتان متقاربتان. كما بلغت نسبة استيعاب التلاميذ في التعليم الابتدائي، وفق بيانات العام ١٩٩٠، في ثلاث دول منها، هي الإمارات والبحرين وقطر، ١٠٠ في المائة، على الرغم من أن تلك النسبة في الدول الست بلغت ٨٨,٨ في المائة (الجلال، ١٩٩٦).

٣ - التمييز التربوي الجغرافي

على الرغم من سعي كثير من الدول العربية إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لأبناء الريف والبادية من خلال توسيع شبكة المدارس في مناطقهم، وتوفير التعليم المجاني لهم، ونشر

الوعي بأهمية التعليم بينهم، لم تحقق الدول العربية بشكل عام المساواة التعليمية بين أبناء المدن والريف والبادية. فعلى سبيل المثال، بلغت نسبة التسجيل لأبناء الأسر الريفية في إحدى الدول العربية كما يلي: المرحلة الابتدائية ٣٣,٣ في المائة، المرحلة الإعدادية٢٠ في المائة، التعليم الثانوي العام ١٢,٦ في المائة، التعليم الثانوي الفني ٥,٥ في المائة، التعليم العالي ٠,٩ في المائة (بدران، ١٩٩٣). وتشير الإحصاءات المتوافرة بشأن ثلاث دول عربية هي الجزائر ومصر والمغرب، كما يبين الجدول الرقم (١)، إلى أن نسبة الأمية في المناطق الريفية أعلى منها في المناطق الحضرية. ويكاد التمييز التربوي ضد الريف بشكل خاص يكون ظاهرة تعانيها الدول النامية بشكل عام. فقد أشارت الإحصاءات إلى أن هناك تباينا بين المدن والريف في الدول النامية بالنسبة إلى التسجيل المدرسي، إذ تبين أن معدلات تسجيل الطلاب في المناطق الريفية أدنى بثلاث مرات من معدلات تسجيلهم في المدن (طه، ١٩٨٩).

الجدول (١): نسبة الأمية وفق مناطق السكن

الدولة		السنة	النسبة المئوية للأمية
الجزائر	سكان المدن	١٩٨٧	٤٠,٩
	سكان الأرياف		٧١,٢
مصر	سكان المدن	١٩٨٦	٤٠,١
	سكان الأرياف		٦٠,٩
المغرب	سكان المدن	١٩٨٢	٥٠,٢
	سكان الأرياف		٨٦,٢

(المصدر: مجلة التربية الجديدة، ١٩٩٥)

أسباب التمييز التربوي في الوطن العربي

وأسباب التمييز التربوي في الوطن العربي متعددة، ومن أهمها:

١ - الأسباب الاجتماعية والاقتصادية

إن المجتمع العربي بشكل عام ذو تركيب طبقي هرمي تفصل بين أغنيائه وفقرائه هوة، ولا يوجد بينهم سوى طبقة متوسطة صغيرة (بركات، ١٩٩١). وهناك تزايد في حدة التباين الطبقي العربي، ففي بعض البلدان العربية يزيد الدخل الفردي السنوي على ٢٢ ألف دولار بينما لايزال أقل من ١٠٠ دولار في بلدان عربية أخرى (الخميسي، ١٩٨٨). وقد أحصيت الفروق بين أدنى الدخول وأعلاها فتبين أن النسبة كانت واحدا إلى نصف مليون (بدر، ١٩٨٥). وقد رافق زيادة حدة التباين في التركيب الطبقي بطء في عملية الحراك الاجتماعي التي كانت في ثمانينيات القرن العشرين في كثير من الأقطار العربية أبطأ مما كانت عليه في سبعينياته وستينياته (طه، ١٩٩١). وعلى صعيد التنمية، يشير دليل التنمية البشرية الذي صدر عن الأمم المتحدة في العام ١٩٩٢ إلى أن أغلبية البلدان العربية لم تحقق سوى مستوى متوسط إلى منخفض من التنمية البشرية. ومن الجدير بالذكر أن التنمية البشرية هي العملية التي تعنى بتوسيع نطاق الاختيار أمام الأفراد عن طريق زيادة فرصهم في مجالات التعليم والصحة والدخل والعمالة، وتهتم بتطوير قدرات الإنسان واستخدامها في الإنتاج، وتعمل على تنمية الناس وإحداث التنمية عن طريق الناس (خيري، ١٩٩٣).

أما في ميدان التنمية الاجتماعية والثقافية والتي تعني «تحقيق التوافق الاجتماعي لدى أفراد المجتمع، بما يعنيه هذا التوافق من إشباع بيولوجي ونفسي واجتماعي» (أحمد، ١٩٧٩، ص ٩٦)، فإن الإنجازات متواضعة، إذ لاتزال الحاجات الأساسية لأغلبية السكان في البلدان العربية غير مشبعة بعد (الخميسي، ١٩٨٨). وقد وصف د. نادر فرجاني هذا الوضع المتردي بقوله: إن هناك «ثلاث حقائق

تصدم العربي المتأمل في الثمانينيات في تطور الوطن العربي في النصف الثاني من القرن العشرين: أن الإنسان العربي يعيش واقعا مترديا، وأن هذا التردي يزداد، وأن استمرار التردي يدفع بالعرب إلى هوة سحيقة قد تجعل منهم أكثر شعوب البسيطة تخلفا في مطلع القرن الحادي والعشرين» (فرجاني، ١٩٨٥، ص ٣١).

وهناك مؤشرات على ازدياد تفاقم حدة الفقر في أجزاء كثيرة من الوطن العربي. فوفق إحصاءات العام ١٩٩٠، كان عدد العاطلين عن العمل في الدول العربية نحو ٢٣ مليونا، وأصبح ٤٠ مليونا في عتبة متردية من الفقر، كما أشار إلى ذلك تقرير عالمي صدر في العام ١٩٩١ (الزعيمي، ١٩٩١). واستنادا إلى تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي عن التنمية البشرية للعام ١٩٩٦، فإن نحو ٧٣ مليون عربي يعيشون تحت خط الفقر، وأن أكثر من عشرة ملايين عربي يعانون نقصا في التغذية (حال الأمة العربية، ١٩٩٧)، كما أشارت إحصاءات العام ١٩٩٠ إلى استيراد ما قيمته ٣٠ مليار دولار من الغذاء سنويا، وأيضا إلى بلوغ الديون الخارجية نحو ٢٠٠ مليار دولار. كما أن نحو ٥٠ في المائة من مجموع السكان في الوطن العربي يعيشون في الأرياف، ويحصلون على خدمات أقل من المناطق الحضرية. فعلى سبيل المثال بلغت نسبة المستفيدين من هذه الخدمات في المناطق الحضرية ٩٢ في المائة، و٩٠ في المائة، و٨١ في المائة على التوالي (حمود، ١٩٩٥).

وللتدليل على صحة الصورة العامة السيئة للوضع الاجتماعي والاقتصادي في الوطن العربي بشكل عام، يمكن أخذ إحدى الدول العربية كنموذج، حيث تشكل الطبقة العليا في تلك الدولة العربية نحو ٥ في المائة من مجموع السكان، وتستحوذ على أكثر من ٢٥ في المائة من الدخل القومي، أما الطبقة الفقيرة فتمثل أكثر من ٧٥ في المائة من السكان، ولكن نصيبها من الدخل القومي لا يتجاوز ٢٥ في المائة (بدران، ١٩٩٣). وقد زادت الفوارق بين الطبقات تزايدا كبيرا منذ السبعينيات، أي منذ إعلان سياسة الانفتاح (العيسوي، ١٩٨٩).

وهناك أسباب اجتماعية ساهمت في زيادة حدة التمييز التربوي ضد الإناث منها تصنيف الأفراد على أساس جنسهم، وانتشار ظاهرة تفضيل الذكور على الإناث، واعتبار الذكور «عزوة وسندا» والنظر إلى الإناث على أنهن عبء و«حمولة زائدة». وهذا التفضيل يظهر أحيانا قبل الولادة، حيث يشيع القلق عند البعض من احتمال أن يكون القادم الجديد أنثى، وتعم الأمنيات بأن يكون ذكرا، ويظهر بعد ذلك في أسلوب الاستقبال للمولود الجديد، حيث تكون الأنثى قادما ثقيلا يستقبله البعض بوجه «مسود وهو كظيم»، ويستمر التمييز ضد الفتيات بعد ذلك من خلال التفريق في المعاملة، وتقسيم الأدوار، والتسلط، والحرمان من التعليم، والنظرة الدونية (محمود، ١٩٩٣) (حمود، ١٩٩٥).

وهكذا يتبين أن هناك تمييزا اقتصاديا واجتماعيا واضحا في الدول العربية، وبدرجات متباينة، ويمكن أيضا القول إن هناك هوة تزداد عمقا بين الأغنياء والفقراء، وبين سكان المدن والريف، وبين الذكور والإناث. وكثيرا ما يكون للتمييز الاقتصادي والاجتماعي آثار ضارة أهمها انعكاسه السلبي على التربية، وإيجاد أشكال متعددة من التمييز التربوي. فالمجتمع الذي تنتشر فيه العدالة الاجتماعية والاقتصادية غالبا ما يحرص على تكافؤ الفرص التربوية والتعليمية بين أفراده، أما المجتمع الذي يسيطر عليه التمييز الاجتماعي والاقتصادي فقلما يسلم من ظاهرة التمييز التربوي.

الأسباب التاريخية

لقد خضعت أجزاء كبيرة من الوطن العربي للاستعمار، الذي عمل جاهدا على حرمان الأغلبية من حقوقها في التربية والتعليم، وأغدق الامتيازات والفرص التربوية والتعليمية على

بعض أفراد الصفوة صاحبة النفوذ التي عملت على خدمته، وأصبحت رصيدا استراتيجيا مستقبليا له. وقد عمل الاستعمار على زرع بذور التمييز التربوي في معظم البلدان العربية التي سيطر عليها، حيث حرم كثيرا من الفقراء والنساء وسكان الأرياف من حقهم في التعلم، مما زاد من استشراء مشكلة الأمية.

وترددت السلطات المستعمرة في إنفاق الأموال على التعليم، لأن التعليم قد يشجع الطموح والثقة والمعرفة بين الخاضعين للاستعمار، مما قد يؤدي إلى تحديه ومقاومته. وكان الذين ينتمون إلى المدارس الاستعمارية ذات الامتيازات الكبيرة، والإمكانات الضخمة عادة من العائلات الثرية التي تنتمي إلى الأقليات المتنفذة. وبما أن المناصب القليلة مقتصرة على أبناء النخبة فإن أولئك الذين كانوا يقبلون في المدارس تمتعوا بظروف متميزة، وأصبحوا جزءا من النظام الاستعماري. وقد تسلم كثير من أولئك التلاميذ مهمات القيادة السياسية بعد منح الاستقلال من قبل الإدارة الاستعمارية الراحلة ليحكموا الدول «المستقلة» حديثا (وبستر، ١٩٨٦).

ويمكن أخذ الوضع التعليمي في لبنان في عهد الانتداب الفرنسي مثالا على دور الاستعمار في إذكاء حدة التمييز التربوي في المجتمع، الذي يمكن تلخيصه كما يلي (علي، ١٩٨٧):

١ - مارس الانتداب الحرمان على الطبقات الشعبية التي لا تستطيع دفع أقساط المدارس الخاصة والأجنبية.

٢ - حصر الانتداب التعليم - الثانوي في نسبة قليلة من البورجوازية المتوسطة الميسورة، القادرة على إرسال أبنائها إلى المدارس الخاصة والأجنبية، في غياب التعليم الثانوي الرسمي.

٣ - حصر الانتداب التعليم - العالي في نسبة قليلة من اللبنانيين تمثل البورجوازية الكبيرة، وبقايا الإقطاع.

٤ - مارس التعليم الثانوي دور «الغربال» الطبقي ليس عن طريق حصر المنتسبين إليه في المدارس الأجنبية والخاصة فقط، بل أيضا عن طريق تطبيق منهج التعليم الثانوي الفرنسي الذي كان لا يستطيع متابعة التعليم فيه سوى أبناء الأغنياء «المتفرنجين» الذين يتكلمون اللغة الفرنسية في منازلهم.

لقد عمل الاستعمار تاريخيا على التحكم في التعليم في البلدان العربية التي سيطر عليها، وأيقن بأن تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لن يخدم مصالحه، فسعى إلى جعل النظم التعليمية تمييزية، متحيزة إلى الفئة المتغربة التي عملت كوكيل عنه بعد رحيله.

٢ - الأسباب السياسية

للسياسة تأثير كبير في التربية، فكثيرا ما تتشكل النظم التربوية وفق الأنظمة السياسية في المجتمعات، وكثيرا ما تكون التربية انعكاسا للواقع السياسي القائم. فالنظام السياسي المبني على العدل والمساواة ينشئ عادة نظاما تربويا ذا كفاية عالية، أساسها تكافؤ الفرص التعليمية، أما النظام السياسي الذي يعتمد على التفريق بين الناس والتعامل معهم بمعايير مختلفة، فغالبا ما يقيم نظاما تربويا أساسه التمييز، وغياب العدالة في توزيع الفرص والخدمات والامتيازات التربوية والتعليمية. وبما أن سياسات بعض الأنظمة العربية تفتقر إلى أبسط أسس العدل والمنطق لقيامها على التمييز بين أفراد الشعب في مختلف شؤون الحياة، والتحيز ضد الأغلبية، ومحاباة الفئة القليلة الموالية والمتنفذة، وحصر معظم المناصب والثروات والسلطات فيها، فقد أفرزت تلك الأنظمة السياسية أنظمة تربوية تمييزية ذات مسربين: الأول متقدم ويطغى عليه الطابع التغريبي، ويقود إلى المال والجاه والمراكز والنفوذ، وتستأثر به الفئة الحاكمة ومناصروها ومحازبوها. أما الثاني، فهو يقدم تعليما متخلفا

مخصصا لبقية أفراد الشعب، وهو تعليم مدخلاته ومخرجاته سيئة، وفرص العمل التي يقود إليها محدودة، وتأثيره في الحراك الاجتماعي بسيط (بدر، ١٩٨٥).

إن ضعف الاهتمام بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في عدد من الدول العربية يعود جزئيا إلى أسباب سياسية جوهرها تركز القوة والسلطة في تلك الدول بيد قلة تتحكم في مقدرات المجتمع وتهتم بمصالحها أولا، وتهمل المصالح والحقوق الأساسية للمجتمع وأفراده (بدر، ١٩٨٥). وصدق العمل من أجل تحقيق تنفيذ مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية يرتبط بالسياسة العليا للنظام السياسي الحاكم، ويتمثل في اتخاذ قرار سياسي صادق وجدي يقضي بتحقيق تكافؤ فرص التعليم بشكل فعال أمام الجميع (وهبة، ١٩٨١).

٣ - الأسباب التعليمية

هناك عوامل تعليمية أسهمت في زيادة حدة التمييز التربوي في الوطن العربي ضد سكان الريف والبادية، وتتعلق بالواقع التعليمي في تلك المناطق أهمها:

١ - نقص المدارس وبعدها عن أماكن السكن.

٢ - افتقار المدارس إلى التجهيزات الأساسية والغرف الصفية.

٣ - عدم تحقيق المناهج الدراسية للحاجات الأساسية لسكان الريف والبادية، وعدم توافق مفرداتها مع خصائص بيئاتهم.

٤ - نقص الوسائل التعليمية والأنشطة الدراسية، وقلة المكتبات والمختبرات والملاعب.

٥ - صعوبة وصول الطلبة إلى مدارسهم بسبب عدم توافر المواصلات.

٦ - اعتقاد بعض الآباء أن المدرسة تغير مفاهيم وسلوك الأبناء النابعة من تقاليدهم وقيمهم الاجتماعية الموروثة التي يتشبثون بها.

٧ - الشك في جدوى التعليم، مما يقلل الدافعية للتعلم.

٨ - عدم توافر المعلمين المؤهلين، فكثيرا ما تكون البيئات الريفية والبدوية حقل اختبار للمعلم المبتدئ، وبعد سنوات من التمرين ينتقل بنتائج خبراته إلى مدن كبرى وأحياء راقية [١٤].

نتائج التمييز التربوي في الوطن العربي

لقد أدى التمييز التربوي في الوطن العربي إلى عدد من النتائج السلبية والانعكاسات الخطيرة من أهمها ما يلي:

١ - إعادة إنتاج التمييز في المجتمع

ينبغي أن يكون التعليم وسيلة لنشر العدل والمساواة، وأداة لزيادة تلاحم المجتمع وتماسك أفراده، وآلية لتخفيف حدة التباين الطبقي، وردم الهوة بين الفقراء والأغنياء (البوهي، ١٩٨٩). ولكن الواقع كثيرا ما يكون مغايرا لذلك، حيث صارت وظيفة النظام التربوي أحيانا إعادة إنتاج التمييز الاجتماعي، والمحافظة على بنية المجتمع القائم، وإعادة إنتاج علاقات النفوذ الطبقي فيه، حتى اعتبر بعض التربويين أن اللامساواة في المجتمع إحدى نتائج التمييز التربوي (البيلاوي، ١٩٨٦). وترى المدارس والاتجاهات النقدية بشكل عام أن بنية العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع هي التي تهيمن على النظام التربوي فيه، وتتمثل هذه الهيمنة في علاقة التوافق بين بنية النظام التربوي، وبنية علاقات الإنتاج الطبقية في المؤسسات الإنتاجية في المجتمع، وذلك من خلال فعل اجتماعي مباشر من قبل القوى المسيطرة (علي، ١٩٩٥). إن النظام التربوي في كثير من دول العالم يستبدل دوره التغيري والإصلاحي ويتحول إلى عامل من عوامل تثبيت الظلم واللامساواة في المجتمع، لأنه هو نفسه أصلا يفتقر إلى الصلاح والعدالة والتكافؤ. وهذا الوضع ينطبق إلى حد كبير على عدد من الدول العربية التي تعمل النظم التربوية فيها على تكريس التمييز

الاجتماعي، وزيادة حدته، وإطالة أمده، والمحافظة على الوضع القائم بمساوئه الكثيرة، وتوسيع رقعة التفاوت الاجتماعي، وتقنين اللامساواة (بدران، ١٩٩٣)، ودعم سكونية المجتمع وجموده، بدلا من دعم الحراك الاجتماعي فيه.

٢ - زيادة التسرب والرسوب

من أهم النتائج السلبية للتمييز التربوي زيادة نسبة الهدر التعليمي الذي ينتج من الرسوب والتسرب. وقد بلغت نسبة الهدر التعليمي في الوطن العربي في الفترة من ١٩٧٦ إلى ١٩٨١ نحو ٢٤ في المائة (حسن، ١٩٨٩). والتسرب هو ترك الطالب دراسته قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل فيها (عبدالدائم، ١٩٧٩). ومن الملاحظ أن التسرب يكثر بين الفئات الأكثر تعرضا للتمييز التربوي، كالفقراء، والإناث، وسكان القرى. ففي إحدى الدول العربية بينت نتائج إحدى الدراسات أن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين الفقراء، حيث بلغت ٤٥,٦ في المائة، وكانت أقل نسبة تسرب بين أبناء التجار حيث بلغت نحو ٣,٤ في المائة، ولم توجد بين المتسربين حالة واحدة لأي من أبناء ذوي الدخول المرتفعة (بدران، ١٩٩٣). وفي دولة عربية أخرى، يشكل التعليم الابتدائي ٥٨ في المائة من مجمل الجسم الطلابي للنظام التعليمي كله، ولا يصل منه إلى التعليم المتوسط إلا ١٩,٢ في المائة، أي أن ٣٨,٨ في المائة من مجموع الطلبة ينسحبون من هذا التعليم قبل إتمامه، أو ينقطعون عن مواصلة تعليمهم بعد إكماله، أو يرسبون فيتكدسون فيه. ثم إن أكثر من نصف طلبة التعليم المتوسط لا يكملون مسيرتهم المتوسطة، ولا يبلغون المرحلة الثانوية، وكل ذلك لأسباب اقتصادية واجتماعية (رضا، ١٩٩٠).

ويضطر كثير من الطلبة الفقراء إلى التسرب من الدراسة بحثا عن العمل. ويعاني معظمهم من ظروف صعبة حيث لا تتوافر في بيوتهم الظروف الصحية الملائمة والتغذية الكافية (البوهي، ١٩٨٩)، ويواجهون

صعوبات بسبب الدخل الفردي الضئيل، ومستوى المعيشة المنخفض. وقد بينت نتائج بعض الدراسات أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة تسهم في تدني التحصيل الدراسي، وزيادة نسبة الرسوب (بكره، ١٩٩٤). وبما أن معظم الفقراء وسكان القرى والبادية يعانون ظروفا اقتصادية واجتماعية غير ملائمة، فإن نسبة التسرب والرسوب بينهم أعلى؛ لأن إمكان توافر المكان المناسب لهم للدراسة من حيث الإضاءة والتهوية والهدوء نادر، وفرصة تزويدهم بتغذية جيدة ومتوازنة ضئيلة (البوهي، ١٩٨٩). وقد بينت نتائج إحدى الدراسات التي أجريت في دولة عربية أن كل المتسربين ينتمون إلى بيئات ذات مستويات اقتصادية واجتماعية متدنية (ناصر، ١٩٩٥)، وأوضحت نتيجة دراسة أخرى أجريت في الدولة العربية نفسها أن معدل التسرب في القرى يساوي ثلاثة أضعاف معدله في المدن (عدس، ١٩٨٩). وبعد استعراضه عددا من الدراسات التي أجريت حول التسرب والرسوب في الوطن العربي، توصل الدكتور عبدالله عبدالدائم إلى نتائج مهمة منها:

١ - هناك معدلات تسرب مرتفعة إجمالا في الوطن العربي.
٢ - العاملان الرئيسان في ضعف الكفاية الداخلية لنظم التعليم في البلاد العربية هما الرسوب أولا، ثم التسرب.
٣ - ترتفع معدلات التسرب لدى الإناث بشكل عام أكثر من الذكور.
٤ - ترتفع معدلات التسرب في القرى أكثر منها في المدن (عبدالدائم، ١٩٧٨). لذا فإن التمييز التربوي إذن يسهم في إضعاف الكفاية الداخلية للنظم التربوية العربية بشكل عام من خلال زيادة نسبتي التسرب والرسوب فيها.

٣ - تهديد الأمن الاجتماعي والتربوي

تشكل الفئات التي يستهدفها التمييز التربوي القاعدة العريضة في معظم البلدان العربية، وهذا يعتبر مصدرا رئيسا من مصادر تهديد أمن المجتمع واستقراره، لأن مصادرة حقوق الأغلبية،

و«تهميش» دورها، من شأنهما أن يساعدا على إيجاد إحباط خطير، وإحداث هزة في الاستقرار الاجتماعي، ثم ينعكس الإحباط وضعف الاستقرار على مسيرة التنمية العربية (صايغ، ١٩٨٥). فعدم توفير الاستقرار والأمن (بالمعنى الطوعي والإيجابي، لا بفعل القبضة الحديدية)، وغياب العدل والمساواة وحقوق الإنسان، من أهم أسباب القصور التنموي العربي (صايغ، ١٩٩٤).

إن شعور الفقراء والنساء وسكان الريف والبادية بالغبن في المجال التربوي يعرض البناء الاجتماعي للتصدع، «فالظلم والاستغلال والطغيان الآباء الشرعيون لكل مظاهر العنف» (حرب، ١٩٨٧، ص ٦)، الذي إذا انتشر في مجتمع ما هز كيانه وقوض أركانه. والدوافع لدى الإنسان كثيرة ومتنوعة، وهي تعمل وراء كل أشكال السلوك، فتدفع إليها وتثيرها، وتوجهها، ويشعر الفرد بالضيق حين يكون هناك ما يعوق إشباع دوافعه، وكثيرا ما ينتهي إحباط دوافع الفرد إلى الاضطراب والسلوك العدواني، فالإحباط حالة تسبب التوتر والضيق. وقد بينت نتائج عدة دراسات أنه حين يحاول الأفراد التخلص من الآثار السلبية للإحباط الذي يعانونه فإنهم قد يلجأون إلى الانتقام والعنف (الرفاعي، ١٩٨٧).

والتمييز التربوي هو أحد الأخطار الكبيرة التي تهدد الأمن التربوي العربي الذي يمكن النظر إليه بوصفه تعبيرا عن «قدرة الأمة العربية من خلال نظامها التربوي على حماية الكيان الذاتي العربي، ونظام القيم العربية التاريخية الثابتة، المادية والمعنوية، من خلال منظومة من الوسائل التربوية والثقافية، حمايتها من خطر التهديد المباشر أو غير المباشر، خارج الحدود المتمثل في «الغزو الثقافي»، أو داخل الحدود المتمثل في مظاهر التخلف، وتوفر المناخ الفكري والاجتماعي السليم تشريعا وتنظيما، القادر على الإبداع، وتجاوز الواقع، سعيا إلى مستقبل أفضل» (علي، ١٩٨٩، ص ١٨). إن التمييز

التربوي يضعف مناعة المجتمع العربي ضد الأخطار الداخلية والخارجية، ويجعله أكثر عرضة للتهديد في أمنه الشامل، لأن التمييز التربوي صورة من صور الظلم، والظلم، كما يقول ابن خلدون، «يؤذن بخراب العمران» (حرب، ١٩٨٧).

وهكذا، يمكن القول بإيجاز إنه على الرغم من أن من أهم أهداف التربية في الوطن العربي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (العبيدي، ١٩٨٥)، فإن الواقع يشير إلى أن التربية العربية بشكل عام لاتزال تعاني أحد مظاهر السلطوية الذي يتمثل في وجود التمييز التربوي وزيادة حدته (عبس، ١٩٨١)، إذ يعتبر التمييز التربوي من أهم أوجه القصور في التربية العربية. فهناك تمييز في فرص التعليم بين الإناث والذكور، وبين أبناء الريف والبادية من جهة، وأبناء الحضر من جهة أخرى، وبين الفقراء والأغنياء (إبراهيم، ١٩٩١). وعلى الرغم من تعدد مظاهر الأزمة الحقيقية التي تواجه النظم التربوية العربية (طه، ١٩٩١)، فإن التمييز أو عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية يعد من أهم تلك المظاهر (فرحان، ١٩٨٦). فعلى الرغم من الإنجازات الكمية التي حققتها التربية في الوطن العربي، فإنها لاتزال تعطي فرصا وامتيازات أكثر للنخبة والصفوة (زاهر، ١٩٩٠). وقد ذهب بعض الباحثين في نقدهم للتربية العربية إلى مدى أبعد من مجرد اتهامها بالتمييز ضد بعض الفئات والجماعات والطبقات، فرأوا أنها أيضا تعمل على تكريس التمييز، وتقنينه وتقوية جذوره (بدران، ١٩٩٣). وهي في ذلك لا تختلف كثيرا عن مثيلاتها في دول العالم الثالث الأخرى التي تعمل على إعادة إنتاج التمييز في المجتمع (Clinget , 1980).

إن التمييز في التربية العربية مشكلة لها انعكاسات خطيرة، ليس على حاضر التربية العربية ومستقبلها فقط، ولكن أيضا على وجود الوطن العربي نفسه. وثمة عدد من النظم التربوية العربية النخبوية التي توجهها فلسفات تربوية أعدت «من وحي القلة، ولخدمة

أغراض القلة، ولم تعبر عن حاجات الجماهير. ولم يشترك في بلورتها وتحديد مساراتها إلا الفئات المختارة، أي أنها لم تسترشد إلا بمفاهيم الخاصة، وقصرت عن استيعاب مصالح الجماهير، ولم يكن لها جذورها في الفكر الديموقراطي، وحرية الأفراد والجماعات، وكرامة الإنسان ودوره الخلاق، وتساند المجتمع وتكافله، واستعداده للتغيير والتطور» (يوسف، ١٩٨٥، ص ١٥).
ولاتزال السياسات والممارسات القائمة على الظلم واللامساواة المنتشرة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية في عدد من الدول العربية تزود التمييز التربوي فيها بأسباب الحياة والاستمرار، ولاتزال كثير من السياسات والممارسات التربوية التمييزية التي خلفها الاستعمار تسيطر على بعض جوانب العمل التربوي والتعليمي العربي.

وإذا كان من الصعب القضاء المبرم على ظاهرة التمييز التربوي العربي على المدى القصير، فلا بد من التفكير في التقليل من حدة الظاهرة، وذلك من خلال:

أ - متابعة تطبيق مبدأ تعميم التعليم، وزيادة مدة التعليم الإلزامي لتصبح عشر سنوات على الأقل.

ب - اتخاذ إجراءات جادة، وبذل جهود حثيثة، من أجل القضاء على الأمية.

ج - زيادة فرص التلاميذ في النجاح والاستمرار في الدراسة.

د - شمول الريف والبادية بكل خطط التنمية بجميع مستوياتها وأنواعها.

هـ - تحقيق المساواة الاقتصادية والاجتماعية، وضمان المساواة والعدالة للجميع، ومحاربة التمييز بصوره كافة.

و - محاربة النظرة الدونية للمرأة، التي مازال يتبناها عدد لا يستهان به من الأفراد في الوطن العربي.

ز - الاستفادة من التراث التربوي العربي الإسلامي في مكافحة التمييز التربوي عبر التأكيد على الإلزام، والعدل، والمساواة بين الجنسين.

ح - مساهمة القطاع الخاص والجمعيات الخيرية في دعم تعليم الفقراء والفتيات وأبناء الريف والبادية ماديا.

ط - إعداد أجهزة الإعلام المختلفة برامج تعليمية موجهة إلى الفئات المحرومة من التعليم الرسمي.

ي - زيادة مستوى الإنفاق على التعليم، وتأكيد مجانية التعليم.

ك - تبني الحرية، والشورى، والعدالة، والمساواة، والمشاركة في المجال السياسي.

ل - التخلص من الإرث الاستعماري في مجال التعليم، الذي يقوم على محاباة أبناء الأغنياء على حساب أبناء الفقراء، والاهتمام بالمدن وإهمال القرى والسعي إلى تجهيل الناس لتسهل قيادتهم.

م - مد شبكة المدارس للقرى والمناطق النائية.

ن - تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين في مدارس الريف والبادية لتشجيعهم على البقاء والاستقرار في تلك المناطق.



5

السلطوية المتمثلة في التسليع التربوي

التسليع التربوي هو أحد مظاهر السلطوية التربوية العربية التي تعمل على تحويل التربية من رسالة سامية إلى سلعة تجارية. وهو عملية تؤدي إلى تشييء التربية بعد تشييء الإنسان نفسه، حيث إنه يحول التربية إلى بضاعة استهلاكية تباع وتشترى، وتخضع لقانون العرض والطلب، ويستطيع البعض الحصول عليها بينما يعجز البعض الآخر عن ذلك، وتتعرض في بعض الحالات للغش كأي سلعة أخرى. وفي هذه العملية يصبح الهدف الأسمى للتربية هو تحقيق الربح، ويتم تسويقها والترويج لها بأساليب شتى مشروعة وصادقة في بعض الأوقات، وينتابها الكذب والتزوير في أوقات أخرى. فالتسليع التربوي، كما رأى ألكساندر Alexander (1996)، ما هو إلا إدخال التربية

«الثقافة المشبعة بالاتجاه السلعي كثيرا ما تتميز تربيتها بالطابع السلعي»
المؤلف

إلى الأسواق، وعرض الدرجات العلمية كبضاعة للبيع، وتحويل المؤسسات التعليمية إلى شركات تجارية هدفها تحقيق المكاسب المالية يقوم عملها على التنافس ومبدأ البقاء للأصلح. أي إن التسليع التربوي، كما قال دريسكول وويكس (1998) Driscoll & Wicks، يعني عمل القائمين على مؤسسات التعليم كرجال أعمال عاديين ينافسون لبيع منتجاتهم للمستهلكين، علما أن المنتج هنا هو التربية، وأما المستهلكون فهم الطلبة.

ولذلك فإن التسليع التربوي كثيرا ما يوفر بيئة ملائمة لبروز التسلط، والمطامع الشخصية، والمكاسب الفردية، وطغيان المنافع الذاتية على المصالح الجماعية، والسعي إلى الثراء السريع بغض النظر عن مشروعية وقانونية الوسائل، وسيطرة الأنانية على كثير من العاملين في المجال التربوي، وغلبة النظرة الربحية على التعليم بحيث تصبح الخدمة التعليمية سلعة لا يحصل عليها إلا من يقدر على دفع ثمنها في السوق، وبحيث يسود نظام القيم السلعي العلاقة بين أطراف العملية التربوية، ويحل محل العلاقة التربوية، فلا يقدم أي طرف خدمة إلى الطرف الآخر إلا مقابل ثمن نقدي (خضر، ٢٠٠٠). وتقتضي أهمية الاتجاه السلعي، وأثره الكبير والخطير في التعليم دراسة مظاهر وجوده، وأسبابه، ونتائجه في التربية العربية.

أولا: مظاهر التسليع التربوي في الوطن العربي

أ - الدروس الخصوصية

يعتبر التدريس الخصوصي أحد أبرز مظاهر التسليع في التربية العربية، فهو مثال حي على النظر إلى التربية كسلعة يقدمها البائع (المعلم) إلى المشتري (الطالب). وأحيانا يكون هم المعلم هو ترويج بضاعته وتسويقها من أجل المال، ويضطر الطالب مقهورا إلى شراء بضاعة المعلم الخصوصي، على الرغم من تردي نوعيتها وتدني جودتها. ولذلك وصف أحد التربويين العرب الدروس الخصوصية بأنها مرض مزمن تراكمت أسبابه، وتفاقمت أعراضه، وبأنها أزمة سرطانية يصيب انتشارها مجمل

الجسم التعليمي بالضعف والهزال، وبأنها أحد مظاهر التسليع التربوي، ففي ظلها أصبح التعليم سلعة تباع وتشترى لمن يدفع الثمن، وفي أي مكان ووقت. كما اعتبرها تجارة في سوق سوداء للتعليم، ونبتا شيطانيا يثقل كاهل الأسر، وتتاجر بها فئة من المافيا التي آثرت استغلال الطلب المتزايد على التعليم، ليتحول بعض رؤوسها إلى قوة اجتماعية ذات ثراء فاحش مصدره الاتجار في سلعة التعليم (عمار، ١٩٩٨). ويمكن تلخيص بعض سلبيات الدروس الخصوصية فيما يلي:

- نظرة بعض الطلبة إليها على أنها وسيلة مختصرة للتعليم.
- إتاحة الفرصة لمؤلفي الكتب الخارجية لتحقيق المكاسب الفردية المادية.
- فتح شهية بعض المعلمين لتكوين أرصدة مالية ضخمة، حيث أدت إلى اشتغال بعضهم بالتجارة التعليمية، والاستقالة من مهنة التعليم في المدارس، واللجوء إلى التحايل على الكسب غير المشروع، والفساد والإفساد خلال ممارسة بعضهم لأعماله.
- تهاون بعض المعلمين في أداء واجباتهم داخل الفصول المدرسية.
- إرهاق ميزانية الأسرة. ففي مصر، على سبيل المثال، ذكر وزير التعليم أنه قد أُنفق ما يزيد على ٧ مليارات جنيه مصري على الدروس الخصوصية في العام ١٩٩٤ - ١٩٩٥.
- تحويل العملية التعليمية إلى مجرد تلقين وحفظ للمعلومات.
- تهديد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، لأن معظم من يلجأون إليها هم من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة، ويُحرم منها كثير من أبناء وبنات الفقراء.
- إضعاف احترام الطلبة لمعلميهم، والحط من قيمة المعلمين.
- إيجاد تعليم مواز للتعليم الرسمي.
- إضعاف قيمة المدرسة، وتقليل احترام الطلبة لسلطتها.
- تحويل العلاقة بين الطلبة من التعاون الايجابي إلى التنافس السلبي.
- إضعاف التزام الطلبة بالمثل والمبادئ المجتمعة العليا، خلال ما يرونه من تهافت أساتذتهم على المال، وتكالبهم على المنافع الشخصية المادية [١٥].

لذا، لا عجب أن يرى بعض الباحثين أن التدريس الخصوصي أحدث شروخا عميقة في العملية التربوية حين حلت السوق السوداء أحيانا محل التربية في كثير من المؤسسات التعليمية، حيث بدأ بعض أولياء الأمور يسعون إلى شراء نجاح أبنائهم بأي ثمن. وتكمن خطورة الظاهرة جزئيا في مدى انتشارها. ففي مصر، على سبيل المثال، كانت نسبة الطلبة الذي حصلوا على دروس خصوصية في العام ١٩٦١ تبلغ ٥٤ في المائة، أما في العام ١٩٧٨ فقد قفزت النسبة إلى ٦٣,٥ في المائة في القاهرة، و٧١,٧ في المائة في الأقاليم. وأظهرت نتائج إحدى الدراسات أن ظاهرة الدروس الخصوصية لم تعد تقتصر على مادة أو مادتين أو ثلاث بل شملت كل المواد بالثانوية العامة (محمد، ١٩٨٨).

والتدريس الخصوصي يجعل صورة المعلم في نظر كثيرين أقرب إلى صورة «تاجر الشنطة»، مما يتناقض مع الموقع العظيم الذي تبوأه المعلم في التراثين العربي والإسلامي. فكما يقول ابن جماعة، إن من أهم الصفات التي يجب توافرها في المعلم تنزيه العلم عن جعله سلما يتوصل به إلى الأغراض الدنيوية من جاه، أو مال، أو سمعة، أو شهرة، أو تقدم على أقرانه، وأن ينأى بنفسه عن دني المكاسب ورذيلها وعن مكروهها عادة وشرعا. (الخطيب وآخرون، ١٩٩٥).

ب - المدارس والجامعات الخاصة

أخذت بعض الحكومات العربية أخيرا تنسحب تدريجيا من مسؤولية تمويلها للتعليم بحجة أن التعليم أصبح عبئا غير محتمل يثقل كاهل الدولة، ويستنزف مواردها المحدودة، وأن ما تدفعه على التعليم نوع من الدعم يجب إيقافه، مثله مثل غيره من أنواع الدعم الأخرى، وأن عليها أن تتراجع عن التزاماتها نحو التعليم، وأن تتركها ولو جزئيا للقطاع الخاص والمبادرات الأهلية والفردية. إن المبررات الرئيسية التي يطرحها أنصار هذا الاتجاه هي أن الإنفاق ضخم جدا، وأن مستوى التعليم الرسمي متواضع، وأن خصخصة التعليم توفر فرص التنافس، وتحقق الجودة،

وتحسن النوعية (عمار، ١٩٩٢). وقد رافق هذا الطرح هجوم شرس على مجانية التعليم تمثل في تحميلها كثير من مشكلات التعليم، مثل انخفاض المستوى التعليمي، والبطالة، وتكدس الخريجين. وكان هدف الهجوم هو تقليص الإنفاق الحكومي على تعليم الشعب، وتحويل التعليم إلى سلعة رأسمالية تخضع لمعيار الربح والخسارة، تمهيدا لإنشاء المدارس والجامعات الخاصة (خضر، ٢٠٠٠).

ولم تخلُ تجربة دخول القطاع الخاص التعليم من إيجابيات، فعلى سبيل المثال، أوضح ربيع (٢٠٠٠) بعض إيجابيات الجامعات الخاصة في الأردن مثل:

- إتاحة فرصة الدراسة الجامعية للطلبة الذين لا يتمكنون من الالتحاق بالجامعات الرسمية لتدني معدلاتهم في امتحان شهادة الثانوية العامة.
- تلبية حاجة الراغبين من الحاصلين على شهادة الدبلوم لإكمال دراستهم فيها، والحصول على درجة البكالوريوس.
- تزويد المجتمع بالخريجين المؤهلين.
- الحفاظ على الطلبة من ضغوط ومخاطر الغربة عند السفر إلى الخارج للدراسة.
- توفير فرص العمل لكثير من الأساتذة والإداريين والموظفين والعمال.
- توفير مبالغ كبيرة من العملة الصعبة التي يستنزفها الدارسون في الخارج.
- استيعاب عدد من الطلبة الوافدين، مما يشكل مصدرا إضافيا للدخل الوطني.
- تشجيع المستثمرين على الاستثمار في بلادهم بدلا من الدول الأجنبية.

وعلى الرغم من ذلك، فإن بدايات خصخصة التعليم العالي في بعض الأقطار العربية قادت إلى عدد من السلبيات، مثل دخول بعض رجال الأعمال والمستثمرين إلى مجال التعليم على الرغم من أن لا علاقة لهم بالعملية التعليمية، التي ينظرون إليها على أنها سلعة تدر المكاسب فقط.

وقد أدى هذا في بعض الأحيان إلى إيجاد بعض القلق وعدم الاستقرار لدى العاملين في المؤسسات التعليمية الخاصة بسبب تدخل أصحاب المال في الشؤون الأكاديمية (محمود، ١٩٩٦).

وقد طالب البعض برفع يد الحكومات عن التعليم الجامعي وخصخصته بالكامل (أبو مغلي، ٢٠٠٠)، ولذلك أبدى بعض الباحثين تخوفهم من مجيء الوقت الذي تباع فيه الجامعات الحكومية في بعض البلدان العربية للقطاع الخاص بحجة أنها تخسر، ولا تحقق ربحا، ولا تصلح للمشروعات الاستثمارية (بدران والدهشان، ٢٠٠١). ويمكن القول إن لذلك التخوف ما يبرره. فبوادر خصخصة التعليم العالي العربي بدأت تظهر من خلال المنافسة القوية التي باتت تبديها بعض الجامعات الحكومية للجامعات الخاصة في ميدان رفع الرسوم والأقساط الجامعية. فعلى سبيل المثال بدأت معظم الجامعات الحكومية في الأردن تعرض ما تسميه برامج التعليم الموازي، وهي برامج رسومها مرتفعة، ويقبل فيها الطلبة الذين لم تسمح لهم معدلاتهم في امتحان الثانوية العامة بدخول تلك الجامعات عن طريق التنافس، ولكن لهم ميزة القدرة المالية على الدفع. ومن مبررات الجامعات لاتخاذ تلك الخطوة زيادة قدرتها المالية، وحل مشكلة العجز في ميزانياتها. وقد اعتبر أحد رؤساء الجامعات الخاصة الأردنية خطوة إنشاء برامج التعليم الموازي بمنزلة فتح جامعات خاصة داخل الجامعات الحكومية (الفرحان، ٢٠٠٠). وهذا يعني أن خصخصة التعليم العالي قد لا تأخذ شكل بيع مؤسساته للقطاع الخاص، بل قد تتم من خلال تحول الجامعات الحكومية إلى مؤسسات ربحية تجارية، تبيع المعارف والشهادات مقابل المال، وترفع أسعار منتجها تبعا لقاعدة العرض والطلب.

ج - المناهج الدراسية

إن بعض المناهج الدراسية العربية لا تواكب التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة. فمازال هناك استخدام لمناهج كانت سائدة منذ نصف قرن تقريبا مع تعديلات طفيفة وتغييرات شكلية (سورطي، ٢٠٠٢). ولهذه المشكلة أسباب

كثيرة من أهمها سيطرة المبدأ السلعي على بعض النظم التربوية العربية، حيث تتعثر جهود تطوير المناهج الدراسية في بعض الأحيان بحجة عدم توافر القدرة المادية على تغطية تكاليفها. وتتحطم كثير من محاولات تحديث المناهج الدراسية بسبب «المنطق المالي» الذي يحكم هنا ويحول دون تحقيقها لأنها عملية ذات تكلفة مالية عالية، ولذلك يُضحى بمكاسب عقلية وفكرية ومهارية مهمة جدا من أجل توفير بعض النقود (علي، ١٩٩٨). وعلى الرغم من الزيادة المستمرة في الاعتمادات المالية للمؤسسات التربوية العربية، فإن هذه الزيادة لم تتناسب مع الارتفاع الكبير في أعداد الطلاب، ما أدى في كثير من الأحيان إلى قصور في تمويل التعليم، ونقص في كفاية الإنفاق المالي عليه (إبراهيم، ١٩٩٢)، وأيا كانت المبررات الاقتصادية وجيهة، فإنها لا تبرر التقصير في المجال التربوي، لأن الضرورات الاقتصادية، كما يقول عمار (١٩٩٦- ب)، لا تبرر المحظورات التربوية.

وهناك جانب آخر مرتبط بالمناهج الدراسية وله علاقة بالتسليع وهو تحول المنهج في كثير من المدارس والجامعات العربية إلى مجرد «مذكرات» يروجها «مؤلفوها» بهدف الربح السريع، وبذلك أصبح الكتاب الجامعي والمدرسي أحيانا أداة للاسترزاق، ووسيلة لحل المشكلات المادية لبعض المدرسين بدلا من أن يكون مصدرا للتربية والتعليم. ولم يعد نافذة يطل من خلالها الطالب على آفاق رحبة للعلم والمعرفة، بل تحول إلى عامل يسهم في أن تفرز المؤسسات التعليمية إلى المجتمع «صناديق» قد تمتلئ بالمعرفة، لكنها غير قادرة على تطوير المجتمع (علي، ١٩٨٩). كما أن المتاجرة في الكتب الجامعية جعلت بعض المدرسين يظهرون أمام طلابهم كأنهم أصحاب حوانيت لبيع الكتب والمذكرات، مما شوه صورتهم، وأضعف مركزهم كقدوة لطلابهم (علي، ١٩٩٣). أضف إلى ذلك أن كثيرا ما يلجأ بعض أعضاء هيئة التدريس إلى استخدام وسائل غير مشروعة من الترغيب والترهيب لإجبار الطلبة على شراء كتبهم أو مذكراتهم التي أعدت على عجل، مما جعل من الكتاب المدرسي والجامعي في

بعض الحالات مأساة علمية وأخلاقية، فتخلفه عن نبض العصر واضح، وهبوط مستواه مؤسف، وإخراجه خال من أي مسحة جمالية (حجازي، ١٩٧٨).

وترتبط بالتسليع التربوي أيضا مشكلة ما يسمى أحيانا بـ «الكتب الخارجية» التي بدلا من أن تكون مجرد مراجع للشرح والتوضيح والتفسير والإفاضة حول كتب المقررات المدرسية، أصبحت في كثير من الأحيان اختزالا لها في صياغات مركزة أو كما يقال «براشيم» أو «كبسولات» قابلة للابتلاع والاسترجاع قبل الامتحان (عمار، ١٩٩٦ - ب). وقد أدى لجوء عدد من أعضاء هيئة التدريس إلى افتعال المذكرات المدرسية والجامعية، وتقرير الكتب وفرضها على طلابهم إلى تحويل قاعات الدرس أحيانا إلى «صوان»، كما قال تربوي عربي بارز، يُتلقى فيه العزاء في الفقيد الذي هو في هذه الحال التربية (علي، ١٩٩٢). كما دفع سعي بعض الأكاديميين المرتزقة وراء المال إلى الصراع على التدريس لتسويق المذكرات، وسرقة الإنتاج العلمي للآخرين (صالح، ٢٠٠٠).

وبالإضافة إلى ذلك، فإن معظم المناهج الدراسية العربية هي في الأصل مستوردة كسلعة من الغرب. وعلى الرغم مما بذل ويبذل من جهود من أجل تكييفها مع المجتمع فإنها مازالت، بشكل عام، بتنظيمها وفلسفتها ومحتواها مغتربة ومنعزلة إلى حد ما عن واقع الحياة. فمعظم المواد الدراسية في كثير من الجامعات العربية وضعت بعيدا عن رؤية حقيقية للحاجات العربية، واقتبست من المناهج الغربية (حنوش، ١٩٩٧).

د - البحث التربوي

ينظر بعض الباحثين التربويين إلى البحث التربوي على أنه سلعة تعد أحيانا على عجل سعيا وراء الكسب السريع، والمصلحة الآنية، والمنفعة الفردية. ولذلك تعد الأبحاث في بعض الحالات بعيدا عن الأناة والروية والصبر. وفي ميدان البحث التربوي العربي تُشكل محاور ودوائر انتفاع تعمل على ضمان استمرار مصالحها، التي كثيرا

ما تكون على حساب المنفعة العامة، أو إحلالا محلها، أو تمويها عليها، أو تعطيلا لها. وعادة ينظم القائمون على تلك المحاور أو الدوائر أنفسهم، ويقننون إجراءاتهم وتصرفاتهم، ويقيمون «سياجا» حولهم لضمان استمرار منافعهم الخاصة، سعيا منهم إلى تحويل المنفعة العامة إلى منفعة خاصة، يقودهم وهم أن مصالحهم الخاصة هي مصلحة عامة، مما يؤدي إلى إقدامهم على عمل يعتمد على ممارسات خاطئة منها المجاملات والتوصيات والخواطر والتزكيات وغيرها (عثمان، ١٩٩٢).

وينظر بعض الباحثين إلى البحث التربوي على أنه سلعة تؤدي بهم إلى الحصول على درجة علمية، أو ترقية، أو منصب إداري أو أكاديمي، بغض النظر عن مستوى ذلك البحث أو مدى ارتباطه بواقع الممارسات التربوية. وهذا بدوره يزيد من حمى التسرع في إعداد الأبحاث، ويقلل من جودتها ودرجة إتقانها، ويضعف فاعليتها (طلبة، ١٩٩١) و(مبارك وحافظ، ١٩٩٧). ولذلك كثيرا ما تجد باحثين حصلوا على أعلى الدرجات العلمية ولم يتحول البحث لديهم إلى قيم وضمير وسلوك، بل يعتبرونه مجرد سلعة للتكسب، وأداة للمنفعة، وطريق يوصلهم إلى أعلى مراكز المسؤولية (حجازي، ١٩٧٨). وحتى مسألة تحكيم الأبحاث التربوية ونشرها أصبحت تخضع أحيانا لقيم التجارة، وبات الخروج على نمطها وقالبها في بعض الحالات من المحرمات، لأن ذلك من شأنه الإضرار بمصالح القائمين عليها، أو تهديد مكاسب من أسماهم وهبة (١٩٩٨) باللوبي الأكاديمي المحافظ.

وينطبق المنطق السلعي أيضا على عدد من الأبحاث العلمية التي تحتاج إليها بعض الحكومات العربية، حيث تعتبرها تلك الحكومات أحيانا سلعا تستوردها من الغرب. فإذا أرادت القيام بمشروع معين فإنها كثيرا ما تسارع إلى خبراء الغرب تطلب إليهم المشورة، وكأن بلدانها خالية من الكفاءات المؤهلة، فيأتي أولئك الخبراء وهم على عجلة من أمرهم لكسب الأموال التي توضع تحت تصرفهم، وفي معظم الحالات تخلص أبحاثهم

إلى نتائج غير دقيقة، وتوصيات سطحية، لأن الهدف من وراء إجرائها مادي بحت. ومن شأن ذلك، إذا استمر وازدادت وتيرته، أن يحول الوطن العربي إلى سوق استهلاكية لأبحاث الغرب، تستورد إليه الأبحاث كسلعة بغض النظر عن جودتها وملاءمتها للمجتمع (بو ملحم، ١٩٩٩).

هـ - الامتحانات

تعامل الامتحانات في كثير من الدول العربية، أحيانا، كسلع تخضع للعرض والطلب والمساومة. فعندما يجلس الطلاب أمام أوراق الامتحان يقوم أولياء الأمور في حالات كثيرة بإطلاق صيحات الشكوى، وتتردد أصداؤها في وسائل الإعلام، وتتركز الشكاوى حول ادعاءات تتعلق بصعوبة الأسئلة، أو عدم تدريس المعلمين لموضوعاتها، أو قصر الوقت المخصص لها، أو اختيارها من خارج المواد المقررة، أو تركيزها على أسئلة غير مباشرة. وفي بعض الأحيان ترضخ بعض وزارات التربية والتعليم العربية للضغط الشعبي فتقدم بعض التنازلات في تقدير الدرجات، أو أوزانها بين مختلف الأسئلة استرضاء للشاكين، وهكذا يتحول الامتحان إلى سلعة عرضة للشكوى والمساومة بين أولياء الأمور والقائمين على التعليم (عمار، ١٩٩٦ - ب). ومن جهة أخرى، فإن الامتحانات في كثير من الدول العربية تؤدي إلى نتائج سلبية لدى الطلبة مثل بروز النزعة الفردية بدل الروح الجماعية، وإذكاء المنافسة السلبية بدل التعاون، وإعلاء المصلحة الشخصية بدل المصلحة العامة، والسعي لتحقيق المكاسب الذاتية والخاصة بدل الاستعداد للعطاء للمجتمع (محشي، ١٩٨٥).

ثانيا: أسباب التسليع التربوي في الوطن العربي

أ - أسباب اقتصادية

إن العلاقة بين التربية والاقتصاد وثيقة، ونتيجة لذلك نشأ فرع علمي هو «اقتصاديات التعليم» الذي يعنى بقضايا تربوية ذات طابع اقتصادي مثل التكلفة، والمنفعة، أو العائد وتمويل التعليم، والإنفاق،

وتوزيع الموارد على عناصر التعليم، وغيرها (علي، ٢٠٠١). ولذلك فإن النظام الاقتصادي المطبق في المجتمع كثيرا ما يترك بصماته وآثاره على النظام التعليمي فيه. وبما أن أكثر الدول العربية تفرض تطبيق اقتصاد السوق الذي يشجع سياسات الانفتاح الاقتصادي التي تقوم كثيرا على الاتجاه السلعي - حيث تؤكد على المبادرات والمشروعات الاقتصادية الفردية حتى لو تعارضت أحيانا مع مصالح المجتمع، وتصادمت مع قيم ومبادئ المجتمع العربي والإسلامي بإقرارها للربا والاحتكار - فقد كان من نتائج ذلك تزايد الانتهازيين والراغبين في الكسب السريع، وضعف الانتماء الوطني، وقلة التمسك بالقيم الأخلاقية والاجتماعية والدينية (محمود، ١٩٩١)، وتفاقم مشكلة البطالة، وزيادة الهوة بين الفقراء والأغنياء، وانخفاض القيمة الشرائية للأجور، وانتشار كثير من مظاهر التخلخل الاجتماعي مثل: التطرف والإدمان على المخدرات والخمور، والعنف، والجريمة، والقمار، والاغتراب، والتعصب (عمار، ١٩٩٨).

وقد أشار بعض الباحثين إلى أن سياسات الانفتاح الاقتصادي التي تطبقها كثير من الدول العربية أدت إلى نشوء طبقة طفيلية يقوم نشاطها على استغلال الآخرين، ولا يرتبط بالعملية الإنتاجية لأن النشاط الطفيلي ليس أكثر من ناقل للثروة، يهدف إلى الربح، ويركز على الأنشطة قصيرة الأجل، ويلجأ في سبيل ذلك إلى كل الطرق المشروعة وغير المشروعة، ويرتبط بمصالح أجنبية، ويركز على المشروعات التي تحتفظ بسيولة دائمة مثل الإقراض الربوي، والمضاربة والسمسرة (إمام، ١٩٨٦)، وخلق سوق سوداء، والتهرب من الضرائب، والمضاربة على العملات، وتهريب المخدرات والأغذية التالفة والأدوية الفاسدة (زاهر، ١٩٩١). ومن صفات أفراد تلك الطبقة الانتهازية، والوصولية، الخداع والتضليل، وضعف مشاعر الولاء للجماعة، والميل إلى الاستهلاك البذخي، والمغامرة والمقامرة (عبد المنعم، ١٩٩٥).

وهناك عامل اقتصادي آخر له علاقة بتعزيز الاتجاه السلعي في التربية العربية، هو بروز مفهوم للتربية ينظر إليها كعملية استثمار، أي إنها عملية اقتصادية لها عائد ومردود محسوب، فحين تنفق الدولة على المؤسسات التعليمية فإنها تنتظر عائدا منها. وهذا يعني أن التربية لم تعد خدمة، بل أصبحت إنتاجا يجب أن يدر ربحا. ومن سلبيات هذا المفهوم أنه يعتبر التربية سلعة قابلة للبيع والشراء، أو عملة في السوق خاضعة للعرض والطلب (مطاوع، ١٩٨٠)، وهو مفهوم ضيق لأنه يتعامل مع التربية على أنها عملية «تكسب مادي» تُقدر قيمتها النقدية، ويُحدد الإنفاق عليها وفق عائدها المادي المتوقع (علي، ١٩٨٩).

ب - أسباب ثقافية

إن التربية لا تتم في فراغ، فهي تنبت وتنمو في مجتمع له ثقافته الخاصة، لذلك فإنها تتأثر بالنمط الثقافي السائد في المجتمع، فهو الذي يحدد للتربية أهدافها، ويرسم لها سياساتها، ويشكل أساليبها وممارساتها، ويصوغ مادتها ويقرر بنيتها، ويبين إطارها (الخطيب وآخرون، ١٩٩٥). والثقافة المشبعة بالاتجاه السلعي كثيرا ما تتميز تربيتها بالطابع السلعي. وقد أشار بعض الباحثين إلى أن من خصائص الثقافة العربية المعاصرة شيوع نمط من التفكير فيها يعتمد على المنفعة الذاتية أو الخاصة، حيث تسود مصلحة الشخص ومنافعه وموقعه وطموحاته. وينطبق ذلك على المصالح الخاصة للجماعات والفئات والأهل والأقارب وأبناء البلد وغيرهم ممن قد تتعارض مصالحهم مع المصالح العامة. ويتأرجح التفكير المصلحي بين اليمين واليسار أو الشمال والجنوب، وهذا النمط من التفكير يؤثر غالبا السلامة، والابتعاد عن المغامرة مع السلطة، ولذلك تجد أصحابه عادة مرنين ومتكيفين ومتأثرين إلى حد النفاق أحيانا، وانتهازيين همهم الأكبر الحصول على المغانم المادية أو المهنية، والمناصب السياسية أو الاجتماعية (عمار، ١٩٩٥).

ويعد الاختراق الثقافي الغربي لأجزاء واسعة من الوطن العربي أحد العوامل التي تسهم في فرض التوجهات السلعية حيث أنه يعمق الفردية، والخيار الشخصي، ويعطل فاعلية العقل، وينمط الذوق، ويقولب السلوك مستهدفا تكريس نوع من الاستهلاك لنوع معين من المعارف والسلع والبضائع، وإيجاد نمط استهلاكي ترفيهي، وتعطيل قيم الإنتاج. وهكذا يعمل الاختراق الثقافي على تعميق القيم المادية والاستهلاكية، ودعم الفردية والأنانية، وتعزيز قيام الواقع الاجتماعي على الطبقية والمعاناة (طعيمة، ١٩٩٩)، ما يوفر تربة خصبة لنمو التسليع بشكل عام، والتسليع التربوي، الذي يتأثر بالواقع الثقافي، بشكل خاص.

ج - أسباب سياسية

والتربية موضوع مرتبط كثيرا بالسياسة، فكما يقول نصار (٢٠٠٠)، فإن المواد التربوية المعتمدة في نظام تربوي معين هي مواد سياسية بشكل أو بآخر، سواء بانعكاساتها أو بمضامينها، أو بالاستغلال المرتجى منها. فللسياسة تأثير كبير على التربية، لأنه كثيرا ما يكون الواقع التربوي نتاج العمل السياسي الذي يضبط التربية، ويحدد بنيتها ومحتواها، ويصوغ أهدافها، ويبين اتجاهها ومسارها. لذلك فمن الصعب أحيانا فهم المشكلات التربوية وحلها من دون الوعي بسياقها السياسي. إن قضية التسليع التربوي في الوطن العربي ذات جذور سياسية لأن الوضع السياسي في العادة يفرض نفسه وينعكس على المجال التربوي. فالنظرة السلعية تحكم أحيانا بعض الأنظمة السياسية العربية السلطوية في رؤيتها وتصنيفها لمواطنيها، حيث غالبا ما تقسمهم إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى وهي الموالية التي تشترى بثمن باهظ، وتغدق عليها الامتيازات والمكاسب والمناصب والرشا، وتكون بيدها السلطة والنفوذ والقرار، وأما الفئة الثانية فهي التي يشك في ولائها، وهي هينة ورخيصة، تباع بثمن بخس، وتحرم من أدنى حقوقها

الإنسانية (علي، ١٩٩٧). ومثلها مثل السلعة تماما، لا تبقى قيمة الأفراد في الفئتين السابقتين ثابتة، بل تظل عرضة للصعود والهبوط وفق مزاج النخبة الحاكمة، فقد تخسر الفئة الأولى مكانتها إذا قصرت في تقديم الولاء، وقد ترتفع قيمة الفئة الثانية إذا تخلت عن مبادئها. وأخيرا هناك الفئة الثالثة من المواطنين، وهم المحايدون الذين لم تتضح مواقفهم بعد، و«ثمن» أفراد تلك الفئة يبقى معوما بانتظار وضوح اتجاهاتهم، ليُلحقوا بعد ذلك بالفئة الأولى أو الثانية.

ولا يقتصر التوجه السلعي لبعض الأنظمة السياسية العربية على نظرتها لأفراد شعوبها، بل يشمل أيضا رؤيتها للسلطة التي تعتبر أحيانا سلعة تجلب المنافع والأرباح الشخصية، وأداة تشريف وكسب فردي، ومصدرا للاستغلال، ووسيلة للهيمنة، وطريقا قصيرا للثراء المادي غير المشروع، وآلية لإدامة الدكتاتورية والقهر. واصطباغ النظم التربوية العربية التي تنمو في مثل هذه الأوضاع والظروف السياسية بالطابع السلعي أمر متوقع، خصوصا أن التربية في البلدان العربية كثيرا ما تكون كما يكون الاتجاه السياسي فيها. وما يساعد على بروز التسليع السياسي الذي يسهم في نشوء التسليع التربوي في بعض الأقطار العربية النظر إلى السلطة على أنها ليست للحكم من حيث هو وظيفة، بل هي لصيقة بالحاكم تدور معه وجودا وعدما، كمالا ونقصانا، فالحاكم هو محور النظام السياسي كله (المنوفي، ١٩٨٥).

د - أسباب اجتماعية

إن المجتمع هو المعين الأساسي الذي تستمد منه العملية التربوية كثيرا من مقوماتها، وتعتمد عليه في توجيه مسارها (علي، ٢٠٠١)، ولذلك فإن التسليع التربوي كقضية تربوية ذو جذور اجتماعية. فكثير من الدول العربية أصبحت تتميز بالتفكك الاجتماعي، وضعف الحس بالمواطنية المسؤولة، وتزايد التنافس بين المجتمعات المحلية على اقتناص المكاسب والاستحقاقات الاجتماعية، وتهافت الجماعات التي يجمعها

ولاء سياسي أو رؤية فكرية ما على تحقيق المنفعة القصوى لها ولأفرادها من دون أي مراعاة للجدارة والأحقية، وغلبة الأنانية والنفاق واللامبالاة على السلوك الاجتماعي، واهتمام المؤسسات بمصالحها على حساب المشكلات والقضايا والمصالح المجتمعية (الشيخ، ١٩٩٩).

وقد وقعت كثير من الدول العربية في دائرة الاضطراب والتخلخل بل والتحلل من كثير من قيم المواطنة الإيجابية والمنتجة، حيث تعرضت قيمة الانتماء الوطني لأعراض الهزال والضمور - الأنيميا - فكرا وفعلا وتوجها، ما جعل المجتمع في بعض الأحيان يتحول إلى تجمعات وفئات يسعى كل منها إلى الوفاء بحاجاته وحل مشكلاته، وتحقيق تطلعاته بطرقه ومؤسساته الخاصة، وتوظيف قوانين المجتمع لمصلحتها الفئوية (عمار، ١٩٩٦«ب»). وبما أن المجتمع هو رحم العملية التربوية، فإن المجتمع الذي يسوده السعي إلى اقتناص المكاسب والمنافع الشخصية، وتسيطر عليه الفردية على حساب الجماعية كثيرا ما يتبنى نظاما تربويا تطغى عليه السلعية التي من أهم خصائصها تحقيق الربح الفردي السريع، والوصول إلى الثراء الشخصي بأقصر الطرق، حتى لو كان ذلك على حساب المبادئ وجودة السلعة.

هـ - أسباب فلسفية

تعتبر الفلسفة البرجماتية من أهم الفلسفات التربوية التي توجه التربية العربية، حيث انتشر تيار البرجماتية في كثير من كليات التربية العربية، وشاعت مفاهيمها الرئيسية - مثل الخبرة، والنشاط، والنمو، والديموقراطية، والضبط، والعمل - بين كثير من المعلمين العرب. ومازالت مبادئها توجه إلى الآن كثيرا من برامج إعداد المعلم العربي (عبدالله، ١٩٩٣). وقد أسهم تأثر التربية العربية بالفلسفة البرجماتية في تعزيز التوجه السلعي فيها، فالبرجماتية فلسفة فردية تركز على المنفعة، وتؤمن بالقيم النسبية والمتغيرة والذاتية، وتنظر إلى القيم كسلع تتوقف قيمتها على مدى منفعتها المادية، وتحكم على الأفكار وفق نتائجها العملية، وتفضل المصالح على المبادئ (لبن، ١٩٨٧).

و - العولمة

العولمة في أبسط معانيها هي التكامل الاقتصادي على مستوى العالم، (Wood, 2000-2001)، وتحويل اقتصادات العالم المتعددة إلى اقتصاد عالمي واحد، (Cruishank, 1997). ويعتبر تسليع التربية من أهم المضامين التربوية للعولمة، حيث إن العولمة تعتمد كثيرا على الخصخصة التي تشجع الحكومات على رفع يدها تدريجيا عن قطاع الخدمات كالتربية وغيرها، وتقيلص الدعم الحكومي المالي له، ودفع القطاع الخاص إلى تولي مهمة امتلاك المؤسسات التربوية والتعليمية وإدارتها (Woodard & Gillotte,2000)، ولذلك أصبح هناك توجه عالمي تتزايد أهميته، ويتسع تأثيره، يتمثل في النظر إلى التربية كسلعة للتسويق والاستهلاك، وإدخال مؤسسات التعليم العالي إلى السوق كمنافس تجاري يهدف إلى تحقيق الربح، واعتبار الجامعة مؤسسة تجارية لا فرق بينها وبين أي مؤسسة أخرى إلا في أنها تبيع تربية وشهادات ومعارف ومعلومات لزبائنها الطلاب (Driscoll & Wicks, 1998, Alexander, 1996) وبما أن العولمة، التي تؤكد أهمية تسليع التعليم، ذات تأثير كبير في مختلف الشؤون العالمية، فإن تأثر التربية العربية بها من خلال زيادة توجهها نحو طرح التعليم كسلعة في الأسواق أصبح أمرا واضحا. كما أن التزام معظم الدول العربية باقتصاد السوق، جعل مسألة تأثرها بالعولمة بكل أبعادها الاقتصادية والسياسية والثقافية والتربوية أمرا محسوما.



6

اللفظية والماضوية في التربية

إن فرض الانسحاب على الطالب من حياته وحاضره ومستقبله إلى الماضي صورة من صور التسلط التي تضعف العمل والإنتاجية والاجتهاد والممارسة، وتحل محلها ثقافة القول غير المسنود بالفعل، والشعار البعيد عن الواقع، واجترار الألفاظ بدلا من ترجمتها إلى منجزات.

أولا: السلطوية المتمثلة في اللفظية التربوية

ومن مظاهر السلطوية في التربية العربية سيطرة اللفظية التربوية التي تحوّل التربية من أفعال تنبض بالحياة إلى أقوال جامدة، ومن سلوكيات عملية حية إلى تنظير منفصل عن الواقع، ومن تركيز على الجوهر إلى اهتمام بالشكل، ومن روح تسري في المجتمع إلى مجرد ظاهرة صوتية. إن اللفظية هي استخدام كلمات رنانة لا تحتوي في حقيقة الأمر على مضمون كبير

«إن الاستعاضة بالقول عن العمل خاصية ثقافية عربية رئيسية معاصرة»
المؤلف

(The New Lexicon Webster Dictionary, 1986)، فالكلمات تستخدم في حد ذاتها على حساب المعنى (حنا الله وجرجس، ١٩٩٨). أي أن اللفظية تعني غلبة الألفاظ على المعاني (البعلبكي، ١٩٨٥). وحين يقوم التعليم على اللفظية فإنه يتميز بالتركيز الكبير على الارتباطات الكلامية (Taneja, 1989)، والنظريات، والحفظ، والتلقين، والشكلية، والشعارات، والدراسات الإنسانية والاجتماعية، والمعلومات والمعارف النظرية. كما يتميز أيضا بالفجوة الكبيرة بين النظرية والتطبيق، وضعف الاهتمام بالنمو الشامل والمتكامل للفرد، وتدني الإقبال على العلوم المهنية والعلمية والتطبيقية، وقلة التركيز على الخبرات المباشرة للمتعلمين، والانعزال عن المجتمع وحاجاته وأهدافه، وإهمال الجوانب الوجدانية والمهارية.

وفي ضوء الخصائص السابقة التي تميز اللفظية في التعليم، يمكن القول إن ظاهرة اللفظية تعد إحدى المشكلات البارزة المرتبطة بالسلطوية، التي تعاني منها معظم النظم التربوية والتعليمية العربية. فالعملية التعليمية العربية بشكل عام تقوم على اللفظية شرحا وتوضيحا، وتلخيصا، وتلخيصا للتلخيص، وخطبا، أما نصيب العمل فقليل (أبو العينين، ١٩٨٦). وقد اعتبر أحد الباحثين النظم التربوية العربية بمجملها «نظرية وليست عملية، لفظية وليست علمية» (الراوي، ١٩٧٩، ص ٣٢٢). ورأى باحث آخر أن إحدى أهم المشكلات التربوية العربية وجود هوة واسعة بين الفكر أو القول من جهة، والممارسة أو العمل من جهة أخرى (علي، ١٩٩٧). وكثيرا ما يقوم التعليم على الحفظ واللفظية (عبد الحد ١٩٩٥). فالطالب يعتمد غالبا في تحصيله على ذاكرته، و. لى التكرار الآلي للمعلومات المحفوظة (الإبراهيم، ١٩٨٧). إ:ء تعليم للذاكرة بوجه عام، وللذاكرة قصيرة المدى بوجه خاص، (عايش، ١٩٩٥)، لأنه يرتبط كثيرا بالامتحان، ويكاد دور العملية التعليمية يقتصر على تزكية العقل ونقل المعلومات النظرية فقط. أما الاهتمام بالتربية الجسدية والخلقية والروحية والوجدانية فقد تضاءل كثيرا (أبو العينين، ١٩٨٦). وهناك شبه انفصال بين

التعليم الأكاديمي النظري والتعليم التطبيقي العملي، يرافقه نظرة فوقية للأول، ونظرة دونية للثاني (فرحان، ١٩٨٦)، ما أدى في كثير من الأحيان إلى عزل المدرسة عن المجتمع والحياة والإنتاج (صيداوي، ١٩٧٩)، لأن «هدف المدرسة المحوري لم يعد إعداد نخبة مختارة من ذوي الياقات البيضاء الذين يرفضون العمل، ويتعالون على الجماهير، همهم شغل الوظائف الإدارية والقيادية في الدولة» (الراوي، ١٩٧٩، ص ٤٦). ويزداد إقبال الطلبة على الدراسات الأدبية والنظرية والإنسانية، ويقل إقبالهم على العلوم المهنية والفنية والعملية والتطبيقية (الأصبحي، ١٩٩٦). وقد دلت نتائج إحدى الدراسات أن الهدف الأول للتربية العربية ينحصر في حفظ المعلومات من أجل اجتياز الامتحانات (أومليل، ١٩٩٤).

وعملية التعليم في الوطن العربي بشكل عام تقوم بشكل أساسي، كما رأى د.زكي نجيب محمود، على اللفظية التي تركز على ملء رؤوس الطلبة بكميات كبيرة من الألفاظ، وحشو أدمغتهم بالمعلومات الضخمة التي ينظرون إليها كمحفوظات (الصاوي، ١٩٩٥). ولذلك فليس من المستغرب أن نجد أن التعليم الابتدائي في إحدى الدول العربية، كما بينت نتائج إحدى الدراسات هو «تعليم لفظي في مجمله ظنا منا أن الكلمة مساوية لمحتواها ومعناها، وأصبح الاتجاه الغالب في التعليم يعتمد على تزويد الألفاظ، وأصبح تقييم التحصيل تقييما للألفاظ المسترجعة، معنى ذلك أن التعليم أصبح في الغالب يتجه نحو تحصيل المادة اللفظية واسترجاعها، وأصبح التعليم الجيد في أسسه وأهدافه هو معاونة الطالب على أن يحفظ في ذاكرته المادة التعليمية بالصورة التي يمكن أن يسترجعها في الامتحانات، وليس مهما في أغلب الأحوال أن يفهم ما تحمل العبارات من محتوى ومعنى مادامت تسترجع بالشكل الذي حفظت به» (رضا، ١٩٩٠، ص ١٥٣). إن الوصف السابق، وإن كان يمثل واقع التعليم الابتدائي في دولة عربية واحدة، غير أنه ينطبق كثيرا على

التعليم في أكثر الدول العربية، والذي يكاد يكون مرادفا للتعليم اللفظي القهري، حيث ثمة «كلام كثير ونظريات أكثر، وعمل قليل وإنتاج أقل» (عبود، ١٩٧٨، ص ٤٦٣).

مظاهر اللفظية في التربية العربية

تمتد مظاهر اللفظية مع مضامينها السلطوية لتشمل كثيرا من جوانب العملية التربوية في الوطن العربي، والتي أهمها ما يلي:

أ - اللفظية في الأهداف التربوية

تشكل الأهداف التربوية الموجه الرئيسي للعملية التربوية، وهي متباينة من حيث شمولها وغاياتها. فهناك أهداف تربوية عامة تعنى بوصف النتائج النهائية لمجمل العملية التربوية، وهناك أهداف تربوية ضمنية تهتم بوصف سلوك المتعلم بعد تدريس منهاج دراسي معين، وهناك أهداف تربوية سلوكية ظاهرية تركز على تحديد السلوك النهائي الذي يجب على المتعلم أداؤه بعد تدريس جزء دراسي ما (نشواتي، ١٩٨٥). وعندما تكون الأهداف التربوية واضحة ومحددة يسهل فهمها وتحويلها إلى واقع، أما حين تكون مبهمة وغامضة فإن عملية تحقيقها تصبح شاقة وبعيدة المنال.

إن اللفظية، التي جوهرها غلبة البلاغة اللغوية على المعنى، سمة واضحة من سمات صياغة الأهداف التربوية العربية. فمعظم الأهداف التربوية العربية تنقصها الدقة والتحديد، ويعوزها الوضوح، حتى وصفها أحد الباحثين بأنها «بيانات سياسية ذات توقعات تربوية»، لأنها أشبه بالشعارات السياسية، حيث إنها كثيرا ما تتسم بالسيولة اللغوية والزخارف الخطابية، (رضا، ١٩٩٠، ص ٤٨)، وتكتب بصياغة فضفاضة، وأسلوب يغلب عليه الزخرف والنقش، (سارة، ١٩٩٠)، وتعد بطرق تعتمد على لعبة الكلمات أو التلاعب اللفظي (وطفة، ١٩٩٧). ووفقا لما توصلت إليه ندوتان إقليميتان عقدت الأولى في بيروت

في العـام ١٩٧٧، وعـقـدت الثـانيـة في القـاهرة في العـام ١٩٧٨، فـإن الأهداف التربوية العربية بشكل عام صيغت بعبارات علاقة لا بعبارات نواتج تعليمية سلوكية، مما جعل تطبيقها وتقويمها عمليتين شاقتين (جرادات، ١٩٩١). وتكمن المشقة في أن الغموض كثيرا ما يقود إلى صعوبة الفهم وتعدد التفسيرات. ففي كثير من الأحيان تجد المعلمين والطلبة وأولياء الأمور لا يدركون الأهداف التربوية، فكيف يمكن أن يطلب ممن لا يعرف تلك الأهداف العمل والسعي إلى تحقيقها؟ على سبيل المثال، أجري اختبار تشخيصي لخمسين من إداريي المدارس الإعدادية والثانوية في دولة عربية، وبينت نتيجته أن ستة فقط منهم استطاعوا ذكر أربعة أو أكثر من الأهداف العامة للتعليم في بلدهم (سارة، ١٩٩٠).

كما أن تغليب الشكل على الجوهر، واللفظ على المعنى في الأهداف التربوية العربية كثيرا ما يجعلها في واد وعملية تطبيقها في واد آخر، ويحول دون تحويلها إلى نواتج سلوكية وأنماط عملية حية، ويجعل الأهداف مجرد جمل إنشائية أنيقة تطرب السمع وتنعش الآمال، ولكنها لا تغير واقعا، ولا تحسن وضعا، فهي مثلا من الناحية النظرية تنص على غرس العقيدة، والأخلاق الحميدة، والقيم الأصيلة، والعادات والتقاليد النبيلة، وتدعو إلى تحقيق التوازن في مجالات النمو المختلفة للطالب، وتنمية التفكير العلمي والنقدي والتحليلي والإبداعي، وحب العمل، وربط التعليم بالبيئة والتنمية، وما إلى ذلك من الصيغ اللفظية، غير أن الواقع التربوي والتعليمي كثيرا ما يناقض تلك النصوص الكلامية التي نادرا ما تغادر الورق إلى حيز التنفيذ (الأصبحي، ١٩٩٦ وزاهر، ١٩٩٠). فكيف ستتحقق تلك الشعارات البراقة في الوقت الذي لايزال تحقيق هدف محو الأمية بعيد المنال (قمبر، ١٩٩٥)؟ وعلى الرغم من العلاقة الوثيقة بين الأهداف التربوية والمناهج الدراسية، حيث المناهج وسيلة لتحقيق الأهداف، غير أن لفظية الأهداف تسهم

كثيرا في جعل المناهج بعيدة كثيرا عن الأهداف، بل وتساعد أيضا في جعلهما يسيران أحيانا في اتجاهين متعاكسين. فعلى سبيل المثال، يهدف النظام التعليمي في مصر إلى أن يكون التعليم في إطار الذاتية الثقافية العربية (سارة، ١٩٩٠)، ولكن المناهج الدراسية لا تعمل بشكل جاد على تحقيق ذلك الهدف، بل إنها تسير في اتجاه قد يكون مناقضا له أحيانا. فقد بينت نتائج إحدى الدراسات مثلا أن ٥٤ في المائة من محتوى الكتب المدرسية يؤكد فرعونية مصر، وأن ١٦ في المائة فقط من المحتوى يؤكد الانتماء العربي لها (حمدان، ١٩٩٢).

وإلى جانب الصياغة الإنشائية للأهداف التربوية العربية، التي تركز على الشكل على حساب الجوهر والمضمون، فإن هناك ناحية أخرى تعتبر مظهرا آخر من مظاهر اللفظية في تلك الأهداف، وهي التركيز على المعرفة النظرية العقلية، وإهمال المجالات الوجدانية والمهارية. وحتى في الجانب المعرفي، فإن الأهمية الكبرى في الأهداف تعطى لأدنى مستوى له وهو الحفظ أو التذكر. أما مستويات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم فلا يتم التركيز عليها كثيرا (قمبر وآخران، ١٩٩٧). وهذا من شأنه أن يضعف العملية التعليمية - التعلمية، ويقلل الاهتمام بتمية التفكير، ويجعل عملية التقويم تتمحور أساسا حول الامتحانات التي تقيس عملية حفظ المعلومات فقط، ويثير ملل الطلبة، ويحول التربية بشكل رئيسي إلى عمليات لفظية، ونشاطات لسانية، ومماحكات عقلية ونظرية بحتة (Orlich, 1994) وهكذا يتبين أن أهداف التربية العربية كثيرا ما تصاغ بعبارات خطابية، وبلغة دعائية إعلامية تكون الألفاظ فيها أكبر من الحقائق، والشعارات بعيدة عن الواقع. ومن الأمثلة على ذلك بعض الأهداف العربية التي تنص على «التنشئة على التفاعل» و«التدريب على قدسية الحقيقة» و«الإحساس بالأصالة العربية» و«تفتيح الذهن على معطيات الوجود الإنساني» (قمبر، ١٩٩٥).

ب - اللفظية في محتوى المناهج الدراسية

إن المناهج الدراسية وسيلة المجتمع لتحقيق أهدافه التربوية. والصياغة الإنشائية لكثير من الأهداف التربوية العربية، هي إحدى صور اللفظية التربوية المفروضة قسرا على التربية العربية. وبما أن الأهداف التربوية عادة متعددة ومتنوعة، فإن تنويع محتويات المناهج لتشمل المعلومات التي تشكل الأساس لمزيد من التعلم، والمهارات العملية التي تخدم كأدوات، والقيم والاتجاهات الملائمة للفرد والمجتمع يصبح أمرا مهما. فمهمة المناهج لم تعد تزويد الطلبة بالمعرفة والمعلومات النظرية فقط، بل أصبحت تشمل أيضا المهارات الإيجابية التي على الطلبة اكتسابها كالتفكير الناقد، والتفاعل، والمرونة، والاتصال، والقدرة على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وحب الاستطلاع الذهني، والاستعداد لتحمل المسؤولية، وتعلم كيفية التعلم، والقدرة على التحليل، والعمل الجماعي. فالمناهج يجب ألا تكون مجرد مصادر للمعلومات، بل أدوات لإرشاد الطلبة إلى مصادر المعلومات (Hamyers, 1994).

ويشير واقع المناهج الدراسية في الوطن العربي، بشكل عام، إلى رجحان كفة التنظير على حساب التطبيق. فتحليل محتوى المناهج يبين غلبة اللفظية، إذ ينصب الاهتمام أساسا على المعلومات النظرية، أما المهارات، وتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية فأمور لا تحظى بالعناية الكافية، فالمناهج توجه اهتمامها الرئيسي نحو إكساب التلاميذ المعرفة النظرية، ويميز من حيث الأهمية بين مواد المناهج المنفصلة بعضها عن بعض وفق غلبة الجانب المعرفي عليها، وتعتبر النشاطات التعليمية والخبرات العملية ذات أهمية هامشية (مينا، ١٩٩٢). وتتمثل اللفظية في معظم المناهج العربية في وفق أمور معرفية ضخمة وقليلة الارتباط بواقع الحياة ليخزنها المتعلم ويحفظها عن ظهر قلب من دون أن يكون لها أثر كبير في تنمية طاقاته الفكرية، وقدراته العقلية على محاكمة الأمور وتقصي أبعادها، وأحكامه النقدية، وقدرته على حل المشكلات، واتجاهاته ومهارات العمل لديه (يوسف، ١٩٨٥). فالكتاب المقرر،

والذي كثيرا ما يكون مرادفا للمنهج الدراسي، لايزال مكتظا «بالوصف، والسرد التقريري الممل، ومفتقرا إلى التحليل والربط والتعليل» (علي، ١٩٨٨، ص ٤٠). وتقوم كثير من المناهج الدراسية العربية على «تغليب الألفاظ على الأشياء، وتفضيل النظر على العمل، وتقديم الجدل العقلي على البحث المنهجي، وإيثار التقليد على التجديد» (الأصبحي، ١٩٩٦، ص ٥٥).

ومن الصور الأخرى للفظية في المناهج العربية قلة التركيز على المعارف والعلوم التطبيقية، وضعف الارتباط بالعمل والإنتاج والتنمية. فاستجابة المناهج لثورة العلم والتكنولوجيا المعاصرة مازالت دون المستوى المناسب. كما أنها لم تربط كثيرا بين المعرفة وتطبيقاتها وبين العلم والتكنولوجيا ما أضعف الطرفين فبات العلم قواعد مجردة، وأصبحت التكنولوجيا عملا ضعيف الأثر والوظيفة (سلطان، ١٩٧٦).

ولإعطاء أمثلة على شيوع اللفظية القهرية في المناهج الدراسية العربية بشكل عام يمكن القول إن المناهج الدراسية في مصر، على سبيل المثال، كما بينت نتائج بعض الدراسات، تتميز بغلبة الطابع النظري، وإهمال الممارسة، ما يؤدي إلى حشو أذهان الطلبة بكمية كبيرة من المعلومات النظرية التي يعانون من حفظها من دون أن يكون لها أثر كبير في سلوكهم كمواطنين (حجي، ١٩٩٤). ويمكن اعتبار المناهج الدراسية في دول مجلس التعاون الخليجي مثالا آخر، فقد بينت نتائج بعض البحوث أن من صور اللفظية في تلك المناهج ما يلي [١٦]:

أ - وجود مقررات دراسية تقليدية رتيبة ومملة.

ب - سيطرة الدراسات النظرية والإنسانية.

ج - غياب العمل الإنتاجي المباشر.

د - ضعف العناية بالدروس التطبيقية.

هـ - التركيز على المعلومات، وحشو الأذهان بها.

و - ضعف المهارات والتقنيات المكتسبة.

ز - غلبة الشكلية على المواد الدراسية، وقلة العمق فيها.
ح - قلة الاهتمام بالعلوم الطبيعية والتطبيقية.

ج - اللفظية في طرق التدريس

إن طرق التدريس هي الوسائل اللفظية والمادية والبشرية التي يستخدمها المدرس في إيصال المعرفة والخبرات للطلبة، والتفاعل معهم بشأنها (إبراهيم، ١٩٩٧). وهي الوسائل التي تستعمل لعرض المحتوى، وتحقيق أهداف التعلم (Burden & Byrd, 1994). ولكن معظم المعلمين في كثير من البلدان العربية يكتفون بأصواتهم كوسائل يوصلون بها المعلومات لطلبتهم، أما استخدامهم تكنولوجيا التعليم فلايزال محدودا. فالتعليم عن طريق العمل والتدريب المهاري، اللذين يعنيان الانتقال من الاعتماد على اللفظية والكتب إلى التعلم الحسي المباشر (Cotton, 1995)، مازالا غير شائعين، حيث ينتشر في كثير من المدارس الطابع اللفظي القهري للتدريس، الذي يعتمد على حشو أذهان الطلبة بمعلومات كثيرا ما يستظهرونها مجبرين من دون تدبر أو تحليل أو نقد أو مناقشة (صقر، ١٩٩٥). فالاهتمام ينصب أساسا على سرد الحقائق والمعلومات وحفظها بدلا من التركيز على كيفية معرفتها والحصول عليها (رضا، ١٩٩٠). لذا تجد كثيرا من المعلمين يلجأون في تدريسهم إلى الاستظهار والتكرار من دون إعطاء أهمية كبيرة للتحليل والتعليل والتطبيق والربط والاستنتاج والتقويم (محمود، ١٩٩٥)، ويهتمون بالمعلومات الدراسية التي على الطلبة تخزينها مؤقتا ومن دون فهم في كثير من الأحيان، وعندما يحين موعد الامتحان يعيدها الطلبة «سالمة» إلى أوراق الإجابة من دون أن تترك أثرا كبيرا في سلوكهم. أما تطوير قدرات الطلبة في مجالات المنطق والبحث وصنع القرار والتجريد والعمل والحركة والدقة والإتقان والإنجاز فأمر لا يركز عليه المعلمون كثيرا في تدريسهم (محشي، ١٩٨٥). وبما أن دور الطالب المقهور يغلب عليه الاستماع والترديد الحرفي والآلي لما يستمع إليه،

يمكننا الاتفاق مع بعض الباحثين الذين أسموا هذا النوع من التعليم «بالتعليم الببغاوي» التسلطي (صقر، ١٩٩٥) والتوم، (١٩٨٥) الذي يسلب الطالب حريته وإرادته، ويشل طاقته وقواه.

ولا يقتصر استخدام الطريقة اللفظية القهرية على تدريس المواد النظرية فقط، بل يتعداها ليشمل أحيانا المواد العلمية. ويرى د. أحمد صيداوي «أن معظم غرف التدريس في بلادنا ساحة للخطب الكلامية حتى في العلوم الطبيعية، فالمعلم يجنح إلى الإلقاء والتلقين، وحصر مدى التساؤل والنقاش والحوار والنقد، ويميل المتعلم إلى الخضوع والحفظ والاستظهار والاستذكار والأداء الشكلي» (صيداوي، ١٩٨١، ص ٢١٥). وهذا وصف قريب من الواقع، حيث إن طرق التدريس في بعض الأحيان ليست أكثر من مبارزات لفظية تسهم في إحباط الطلاب.

د - اللفظية في البحث التربوي

تُجرى في كثير من الجامعات ومراكز البحث في الوطن العربي دراسات وبحوث علمية يستثمر فيها كثير من المال والجهد والوقت، ولكن الفائدة منها قليلة لأن تطبيق نتائجها أمر نادر. لذلك كثيرا ما تتحول تلك النتائج إلى نظريات وأفكار لا تترجم إلى ممارسة، وكلام ينقصه التنفيذ ويعوزه التطبيق. وكثيرا ما تحدث فجوة بين المعرفة البحثية والتطبيق التربوي، أو بين نتائج البحث التربوي وصناع القرارات التربوية (الشيخ، ١٩٩٨) ومرسي، ١٩٨٥) حين تظل البحوث حبيسة الأدراج لا ترى النور، ولا تصبح واقعا. وقد عزى بعض الباحثين ظاهرة ضعف الربط بين النظرية والتطبيق في ميدان البحث التربوي في الوطن العربي إلى طبيعة النظام التعليمي نفسه، «فطالما بقي نظام التعليم تعليم معارف جامدة، وتعليم إملاء وحفظ واستظهار، وتعليم كلام لا تختبر صحته الأفعال، وتعليم «شهادات ومؤهلات» تقليدية مقننة، لا تعليم علم وتكنولوجيا وقيم حياة متجددة، فلن يكون البحث التربوي إلا قشرة زائفة (كمال وأحمد، ١٩٩٥، ص ١٦٥). وكان من

نتائج وجود هوة بين البحوث التربوية والنظم التربوية بروز مشكلات كثيرة منها قلة الاعتماد على نتائج البحوث والدراسات العلمية في تغيير الواقع التربوي وتقويمه، واتخاذ قرارات تربوية مهمة من دون دراسات مسبقة للنتائج المحتملة، ووجود فجوة بين السياسات والأهداف المعلنة والممارسات التطبيقية (الجلال، ١٩٨٥).

أسباب اللفظية في التربية العربية

أ - الأسباب الثقافية

إن كثيرا من الممارسات التربوية ليست سوى انعكاس لثقافة المجتمع، «فالثقافة هي الوعاء الذي تستمد منه التربية أصولها، ومناهجها، وأهدافها المختلفة» (سلطان، ١٩٧٦، ص ٢٥). ولذلك فإن بعض جوانب الواقع الثقافي العربي الحالي تعد من المنابع الرئيسية للفظية التربوية، فالثقافة العربية الراهنة تتسم بالتركيز على الكلام من دون ربطه بالعمل، حتى أصبح أداء الواجب في كثير من الأحيان يتمثل بالخطب والشعر بدلا من الفعل والإنجاز، وأصبحت اللفظية أحيانا بضاعة رائجة في سوق الثقافة (القريشي، ١٩٨٩). وثمة «إبداع» في زخرفة الكلمات ونقشها وتزيينها للألفاظ ووقعها، ولكن هناك أيضا قلة احترام، للكلمة وإفراغا لها من محتواها، وإساءة لاستخدامها، وإبعادا لها عن ساحات العمل والتطبيق (سالم، ١٩٨٧). إن الاستعاضة بالقول عن العمل خاصية ثقافية عربية رئيسية معاصرة لها دور بارز في تكريس اللفظية في كثير من جوانب التربية العربية.

ب - الأسباب التاريخية

كثير من المشكلات التربوية تعود بشكل جزئي إلى ظروف وأحداث وعوامل تاريخية أوجدتها، أو أسهمت في زيادة حدتها. فمشكلة اللفظية في التربية العربية تعود، إلى جانب أسباب أخرى، إلى أوضاع تاريخية مر بها الوطن العربي بشكل عام تمثلت بسيطرة الاستعمار

على معظم أرجائه، والذي كان شديد الحرص على فرض نظام تعليمي سلطوي شكلي جامد يعمل على تخريج أجيال تنقصها الكفاية والتأهيل والقدرة لكي يستمر استعماره، وتبقى مصالحه وامتيازاته. فقد كان الهدف الأول للمستعمرين إعداد فئة من الموظفين والمستخدمين للمساعدة في تنفيذ الخطط والمشاريع والسياسات الاستعمارية (الراوي، ١٩٧٩). ولذلك أوجدوا نظما تعليمية تسعى إلى تحقيق ذلك الهدف من خلال التركيز على التعليم النظري اللفظي القهري المنفصل عن الواقع، والبعيد عن العمل، والذي يسلب إرادة المتعلمين، ويشوه شخصياتهم، ويضعف قواهم، ويصادر حرياتهم (التوم، ١٩٩٥). وعلى الرغم من رحيل المستعمرين، بقيت اللفظية إحدى السمات البارزة للتربية العربية بشكل عام، ولم تتمكن كل محاولات الإصلاح والتطوير التي جرت لاحقا من القضاء عليها (فائق، ١٩٩٦) و(الراوي، ١٩٧٩).

ج - الأسباب الاقتصادية

الزراعة هي عماد الحياة الاقتصادية لكثير من الدول العربية، باستثناء الدول المنتجة والمصدرة للنفط، حيث يعتمد أكثر من نصف السكان العرب في معيشتهم على الإنتاج الزراعي (أبو شوشة وآخرون، ١٩٨٧). وكثيرا ما يتوقف الاتجاه نحو الكلام أو النشاط اللساني على النمط المهني والمعيشي السائد في المجتمع. ففي المجتمعات الصناعية المتقدمة، على سبيل المثال، يعتبر الناس أن الوقت عنصر ثمين ونادر في الحياة، لذلك لا يهدرونه بالكلام، بل بالعمل والإنتاج، لأن الوحدة الزمنية عندهم هي الثانية أو الجزء من الثانية. أما في المجتمعات الزراعية والرعوية، مثل كثير من الدول العربية، فوحدة الزمن عند سكانها هي المواسم، لذلك تجد قيمة الوقت لديهم منخفضة ما يجعلهم يهدرونه في جلسات وسهرات وأمسيات يهيمن عليها «الثرثرة» و«كثرة الكلام» (علي، ١٩٩٣). وهكذا صارت ظاهرة حب الكلام والإدمان عليه جزءا من الثقافة السائدة، التي تنقل بدورها تلك الظاهرة إلى التربية.

د - الأسباب الفلسفية

إن التربية هي ميدان لتطبيق الفكر الذي يأتي من مصادر شتى، وتعد الفلسفة من المصادر المهمة للفكر النظري الذي يتحول إلى واقع تربوي ملموس، ولذلك فإن كثيرا من الممارسات التربوية ترجع إلى الفكر الفلسفي (Kneller, 1971). وتعود جذور كثير من المبادئ والتطبيقات التربوية العربية إلى الفلسفة اليونانية عموما وإلى الفلسفة المثالية بشكل خاص، والتي يعد سقراط وأفلاطون من أهم روادها (حسان وآخرون، ١٩٩٠). ومن هنا نجد أن للفظية في التربية العربية جذورا تعود إلى الفلسفة المثالية ومضامينها التربوية. فالفلسفة المثالية ترى أن الإنسان يتكون من عقل محمول على جسد، ومنفصل عنه، وأسمى منه (عفيفي، ١٩٧٣)، مما جعل التربية التي تتبنى تلك الفلسفة - والتي لا تزال أحد المؤثرات الرئيسية على التربية العربية - تركز على التعليم اللفظي حيث إنها تهتم كثيرا بالعلوم النظرية التي تعنى أساسا بتنمية العقل كالفلسفة والمنطق والخطابة والرياضيات والدراسات التراثية، وتنظر نظرة دونية للعلوم المهنية والتطبيقية بسبب ارتباطها بالنشاط الجسماني [١٧]، والتشابه الكبير بين التربية العربية المعاصرة والتربية المثالية يتمثل أساسا في تركيز كل منهما على التعليم اللفظي بجوانبه وأشكاله المختلفة.

هـ - الأسباب السياسية

إن السمة البارزة للسياسة في بعض البلدان العربية هي تغليب القول على الفعل. فكثيرا ما تكون الأهداف السياسية عبارة عن هتافات وأمنيات. والتواصل أو التفاعل مع الشعب يقوم على الخطب، والمستقبل عبارة عن وعود وردية وكلام معسول. وعلى الرغم من ذلك، تجد الواقع في كثير من الأحيان مريرا. فبدلا من ترجمة الأحلام إلى واقع، والأقوال إلى إنجازات فإن الواقع عادة يزيف ويحول إلى «جنة» وهمية عبر العبارات الرنانة. وتتكفل بهذه المهمة غالبا وسائل إعلام

تتميز بأنها عبارة عن «ظاهرة صوتية من زخرف القول، وزخم الشعارات» (الأصبحي، ١٩٩٦، ص ٩٢). إن «الشعاراتية» هي إحدى مشكلات السياسة العربية (عبد الرحيم، ١٩٨٤)، وما اللفظية «والشعاراتية» إلا صورتان لشيء واحد تقريبا. ولذلك يمكن القول إن اعتماد السياسة العربية في كثير من الأحيان على «الشعاراتية» الزائفة أسهم في إيجاد مشكلة اللفظية القهرية في التربية العربية.

ثانيا: السلطوية المتمثلة في الماضوية التربوية

يعد فرض نظم تربوية عربية تغلب عليها الماضوية أحد مظاهر السلطوية التربوية في الوطن العربي، حيث يُقهر الطلبة والمعلمون بتربية ضعيفة الصلة بهم وبحاضرهم ومستقبلهم ومشكلاتهم وواقعهم، ويعودون للماضي، وتصادر حياتهم وحاجاتهم الحاضرة. ولذلك دأبت كثير من المجتمعات والأمم على مراجعة نظمها التربوية بشكل مستمر لتجديدها، وتخليصها من الجمود، وتحريرها من أغلال الماضي، وربطها بالمستقبل. إن الماضوية هي «سجن» النظم التعليمية في زنازين الماضي، وحرمانها من العيش في الحاضر واستشراف المستقبل، وفي ضوئها يُنظر إلى قضايا المستقبل بروح مشبعة بالحنين إلى الماضي، مما يجعلها أسيرة لقوالب الماضي (عبد الفضيل، ١٩٨٨). وكثيرا ما نجد المدارس والجامعات والكليات تتعامل مع الماضي وكأنه سلطة لا يرد أمرها، وتنظر إلى المستقبل على أنه مجرد شيء معنوي غامض (Beare & Slaughter, 1994). الماضوية، إذن، ليست فقط الانجذاب إلى الماضي، بل أيضا إدراك الوجود القوي للماضي في الحاضر والمستقبل (Webster's Third New International Dictionary , 1993).

والنظام التربوي الماضوي يعيش عادة حبيس الماضي، ويقطع أواصره مع الحاضر والمستقبل، وينظر إلى قضايا المستقبل من منظور الماضي، ويعمل على نقل الأفكار والخطط والممارسات التربوية من الماضي إلى الحاضر. ولذلك كان هاجس الكثيرين هو كيفية حماية

النظم التربوية في بلدانهم من مشكلة الماضوية، وتوجيهها نحو المستقبل، لأن أكبر تغيير يمكن أن تحدثه المدارس والمدرسون، كما يرى بير وسلوتر (Beare & Slaughter, 1994)، يكمن في وضع المستقبل على «الأجندة التربوية»، ما يجعل التغييرات الأخرى المساعدة أو التسهيلية يسيرة التطبيق. وهذا بالطبع لا يعني التبرؤ من الماضي، أو التنكر له، لأن في التعليم والتعلم أنشطة توضح الترابط والتفاعل بين الماضي والحاضر، فمن دون الماضي لا وجود للغة والتراث والتقاليد التي يمكن البناء عليها، ومن دون المستقبل لن يكون هناك خطط وأهداف وغايات نسعى إلى تحقيقها.

وتتسم المنظومة التربوية بحساسية كبيرة نحو تغير الزمن في تقسيمه التقليدي إلى ثلاثة أبعاد: الماضي والحاضر والمستقبل. ومن أخطر ما قد يقع فيه نظام تعليمي ما من مزالق هو تركيزه على بعد واحد وإهمال البعدين الآخرين. فالهجرة إلى الماضي، وإلغاء الحاضر، وضعف النظرة إلى المستقبل هي تصرفات انسحابية. والوقوع في أسر الحاضر مع تجاهل رصيد خبرة التاريخ، والقعود عن التأهب للمستقبل هي أفعال انتهازية. أما القفز إلى المستقبل من دون وعي دقيق بالواقع المعيش، وفهم عميق لدروس الماضي فهي سلوكيات انتحارية (أبو حطب، ١٩٩٧). وقد وقعت التربية في الوطن العربي في منزلق الماضوية الذي يتمثل بالتركيز على الماضي، والهجرة إليه، وإهمال الحاضر، وضعف النظرة إلى المستقبل.

مظاهر الماضوية في التربية في الوطن العربي

أ - الأهداف التربوية

إن الأهداف التربوية بيانات عامة يستخدمها المربون في وصف ما يسعون إلى إنجازه (Hannallah & Guirguis, 1998). ولا يأتي التخطيط للأهداف التربوية فقط كنتيجة لضغط الماضي، بل أيضا استجابة لجذب المستقبل (Beare & Slaughter, 1994). إذ إن إضافة

البعد المستقبلي لعملية التعليم تساعد في إعطاء اتجاه وهدف ومعنى لتلك العملية، حيث إن إعداد الأهداف التربوية يعني العمل على صياغة المستقبل، ورسم صورته، وتحديد معالمه. ولذلك فإن كثيرا من الدول والمجتمعات تنشغل حاليا في إعادة بناء أهدافها التربوية لتواكب المستجدات والتغيرات، وأصبحت أهداف التربية في القرن الحادي والعشرين أكثر وضوحا وتحديدا. فهناك تركيز كبير حاليا على ضرورة أن يهدف تعليم المستقبل إلى تدريب الأفراد على واجبات المواطنة، والمشاركة المجتمعية والسياسية، وغرس قيم العمل والإنتاج والإتقان فيهم، وزيادة قدرتهم على الابتكار والإبداع والتنظيم، وتطوير مهارات التفكير المنهجي النقدي العقلاني لديهم (إبراهيم، ١٩٩٠)، ودعم قدرتهم على التكيف مع التغير المستمر لتوقع سرعته واتجاهه، واستشرافه، والاستعداد للتأثير فيه، ووضع الافتراضات الاحتمالية عن المستقبل (إبراهيم، ١٩٨٩). كما أن تعليم المستقبل يجب أن يهدف إلى بناء الشخصية الإنسانية أكثر من الحصول على المعلومات، لأن التزايد المستمر في حجم المعارف، وتنامي القدرة على تخزين البيانات ومعالجتها، التي توفرها تقنية الحاسوب الحالية، جعل ما يُتذكر أقل أهمية مما يفهم.

كذلك يجب أن يهتم تعليم المستقبل بالعمومية بدلا من التخصص. فإذا كان القرن العشرون قد تميز بزيادة التخصص، فإن أهم سمات القرن الحادي والعشرين سوف تتمثل في الجمع بين القدرة على التفكير الشامل والإحاطة بالتخصص الرئيسي (فياتر، ١٩٩٧) و(Wishnietsk, 1990). وعليه أن يهتم أيضا بتنمية الإنسان تنمية شاملة ومتكاملة ومتوازنة، أي تكوين الإنسان الكلي عن طريق تقوية قدرات المتعلم البدنية والعقلية والروحية والاجتماعية والمهارية والجمالية، بدلا من التركيز على الجانب العقلي فقط. وكذلك تكريس الشمولية المعرفية عن طريق الإلمام بالمضامين والمفاهيم المختلفة، وتنمية التفكير عبر نشر مهارات المعرفة العقلية في طرائق الدراسة

والفهم والتساؤل والتنظيم والتفسير، أي توظيف العمليات العقلية من التصنيف والتبويب والتحليل والمقارنة والتجريب والتأمل والنقد وإدراك العلاقات واكتساب روح المغامرة، واحتمال التجربة والخطأ، وحل المشكلات، وتصميم البدائل، وإبداع أشكال جديدة مغايرة للصور القائمة، أو التنبؤ بنتائج متوقعة تحسبا للمجهول، واستخراج قوانين أو تقنيات علمية جديدة، وأخيرا توظيف الأساليب والطرق ومصادر المعرفة المختلفة عن طريق توظيف التكنولوجيا في التعلم والتعليم، واستخدام شبكات الإنترنت والذي يتوقف على تأسيس الذهنية العلمية في التفكير، وتنوع مصادر المعرفة في محيط المدرسة والجامعة ومؤسسات البحث العلمي، وفي التعلم الذاتي (عمار، ٢٠٠٠). ويجب أن تتضمن أهداف التربية في القرن الحادي والعشرين خدمة المجتمع لتصبح المدرسة قاعدة لمواهب المجتمع، وتتمكن المدرسة من الاستفادة من الموارد الخدمية والمالية في المجتمع (Silcox, 1993).

ويركز تعليم المستقبل في أهدافه، أيضا، على تمكين الخريج من توليد المعلومات، واستخراجها من البيئة أو استخدامها في سلع وخدمات نافعة، وجعله قادرا على التخيل والتصور والمبادأة والتحليل المنطقي والاستنباط والاستقراء، وتقبل مبدأ لا نهائية المعلومات واستمرارية التعلم، وتوقع تغيير عمله نتيجة تغير المعارف والتكنولوجيا، وعلى وضع الفروض والنماذج والمحاكاة، كأدوات للوصول إلى المعلومات (حجي، ١٩٩٧). وبدلا من التركيز على التكنولوجيا الحالية، تتعامل أهداف المستقبل مع أي تغيير تحدثه التكنولوجيا الجديدة عن طريق التحول من التعليم الذي يقوم على إعطاء المعلومات، إلى التعلم الذي يقوم على الفهم ومهارات الحياة والبقاء والتكيف والمرونة التي أصبحت ضرورية للمهن الخدماتية (Hellawell, 1996). وعلى مستوى التعليم العالي، بين عدد من الباحثين أن من الأهداف التربوية المهمة للقرن الحادي والعشرين تنمية القدرة على كل من حل المشكلات، والتفكير النقدي، ومهارات الاتصال الكتابية والشفوية (Hersh,1997)، وتزويد

الطلبة بمهارات التعلم الذاتي والتقويم الذاتي، وإكسابهم الاستقلالية والابتكارية والقدرة على الإبداع، ودعم قدرتهم على تحديد ما يريدون أن يكونوا عليه، وزيادة قدرتهم على التحكم في التغير، والمشاركة في تنمية المجتمع، والرغبة في الاستمرار في التعليم (مينا، ١٩٩٢).

وفي خضم مواجهة تحديات العولمة، بات على التربية الاهتمام بالمحافظة على الهوية والخصوصية الثقافية. فعلى سبيل المثال، يطور الأمريكيون تعليمهم المستقبلي بهدف المحافظة على الصدارة، أو صدارة الصدارة. ويسعى اليابانيون نحو العالمية من دون فقدان الهوية. أما تعليمنا فيجب أن تتضمن أهدافه وصول مجتمعاتنا إلى موقع أكثر تقدما بين البشر، والحفاظ على هويتها (شوقي، ١٩٩٢). فلا يجوز تحت شعارات التجديد والتحديث، أو التطوير والعصرنة جعل التعليم وسيلة للتبعية الثقافية، أو ذوبان ذاتية الثقافة العربية في الثقافات الأخرى، بل يجب الحفاظ على خصوصيتها، مع ضرورة مواكبتها متطلبات التطور المعاصر الذي أحدثه الانفجار المعرفي، والثورة التقنية، والثورة في نظم الاتصال والمعلومات (عبد الحليم، ١٩٨٨).

وتتميز الأهداف التربوية في معظم البلدان العربية بالثبات النسبي، فقلما يجري تحديثها وتطويرها لتعكس التغيرات السريعة والتقدم العلمي والتكنولوجي الكبيرين، ولذلك كثيرا ما تدور في فلك الماضي، ونادرا ما تهتم باستشراف المستقبل ومعالجة قضاياه. فقد رسمت معظم الأهداف التربوية العربية في مرحلة الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، ولم تشهد تغيرات جوهرية في بنيتها ومضامينها وطبيعتها تتناسب مع الحد الأدنى لإيقاعات التغير الاجتماعي والسياسي والتقني المتسارع. ولذلك أصبحت في كثير من الأحيان أشبه بمعروضات في متحف تاريخي. فقد بنيت مرة واحدة، وأعطيت دفعة واحدة، فرأى مصمموها أنها جاءت كاملة وصالحة لكل زمان ومكان. ولذلك بقيت على حالها من دون تغيير جوهري منذ أن وضعت. فعلى سبيل المثال، وضعت الأهداف التربوية في تونس في العام ١٩٥٨، وصدرت وثيقة الأهداف التربوية في

ليبيا في العام ١٩٧٤، وأعدت الأهداف التربوية في الأردن في العام ١٩٦٤، ووضعت الأهداف التربوية السورية في العام ١٩٦٧. ولم تغير أو تعدل كل تلك الأهداف التربوية تعديلات حقيقية بعد ذلك (وطفة، ١٩٩٨). ولا تقتصر ماضوية الأهداف التربوية العربية على ولادتها في الماضي فقط، بل تشمل أيضا تركيزها الكبير على معطيات الماضي (وطفة، ١٩٩٨). فالتربية العربية بشكل عام عاجزة بأوضاعها الحالية - من حيث الأهداف التربوية - عن الوفاء بمتطلبات الحاضر، فكيف ستنجح إذن في مواكبة التغير والإعداد للمستقبل والتعامل مع مشكلاته وموضوعاته ومستجداته؟ إنها أهداف للماضي لأنها لا تلبي بشكل ملائم حاجات الحاضر، ولا تستجيب لتحديات المستقبل. فالوثائق الرسمية للتعليم في الوطن العربي قلما تتضمن كلمة «مستقبل»، ولا تحتوي على هدف «إعداد المواطن للمستقبل» في قائمة أهدافها التربوية أبدا على الرغم من أن التعليم عملية مستقبلية، بينما هناك تركيز واضح وإلحاح صريح وضمني على الماضي (إبراهيم، ١٩٩٠). وعلى الرغم من أن التربية بطبيعتها عملية مستقبلية، فإن لوائح الأهداف العامة للتعليم لا تشير إلى المستقبل بشكل مباشر، وتبدو وكأنها ترتكز إلى ثوابت لا تسمح بالتغيير في حين أن التغير يحدث بشكل سريع في كل أبعاد الحياة وعلى صعيدي الفرد والمجتمع (سارة، ١٩٩٠).

إن الماضوية البارزة في الأهداف التربوية العربية تُفرض بشكل غير ديموقراطي، حيث إنها تعد بطريقة تسلطية ومن دون مشاركة شعبية حقيقية واسعة، خصوصا من الأطراف ذات الصلة المباشرة بها. فعادة لا يستمع الأفراد إلى «مشاريع الأهداف» في الإذاعة، ولا يقرأونها في الصحف، ولا يشهدون المناظرات حولها على شاشة التلفاز (سارة، ١٩٩٠). ولكن غالبا ما تكلف لجنة من عدد محدود من الخبراء والمتخصصين لصياغتها، فتعقد عدة اجتماعات تخرج في نهايتها بعدد من الجمل الخطابية والإنشائية الأقرب إلى الشعارات منها إلى الأهداف التربوية. ويقوم المسؤولون بعد ذلك بطباعتها وتحويلها إلى كتيب نادرا ما يطلع عليه

المعلمون والطلبة ومديرو المدارس، بل يبقى حبيس الأدراج في وزارات التربية والتعليم لاطلاع الوفود الدولية الزائرة عليه. إن إخراج المنظومات الهدفية العربية إذن مجرد عمل مكتبي، وإجراء روتيني لاستيفاء شكليات، وسد حاجات، فمادام الشائع حاليا في الفكر التربوي هو الاهتمام ببناء منظومات، وتجديد أهداف تتصدر سياسات التعليم وخططه في الوزارات المعنية، إذن فليقم مستشارو التربية وخبراؤها بالواجب الوظيفي «في مجاراة هذا الطلب الرسمي، خصوصا أن هناك متسائلين ومستفسرين من أفراد وشخصيات اعتبارية، وهيئات حكومية أو مدنية، ومنظمات دولية» (قمبر، ١٩٩٦، ص ١٠٣).

وقد يمضي زمن طويل من دون أن يفطن القائمون على الأهداف التربوية إلى ضرورة مراجعتها، وإعادة بنائها وتجديدها، واتخاذها وسيلة لتحديد آفاق المستقبل ومعالمه. وبذلك تضعف صلة تلك الأهداف بالفرد والمجتمع، وتغدو «أثرا متحفيا» يذكر بالماضي وذكرياته، ولا يشير إلى الحاضر والمستقبل. وعندما يحرم الطالب والمعلم، وهما طرفان مركزيان في العملية التربوية، من حقهما المشروع في المشاركة في تحديد الأهداف التربوية تصبح بالنسبة إليهما أهدافا غريبة عنهما، ومفروضة بشكل قهري عليهما، لها عليهما حق التمسك بها وإعلانها والصراخ بها كحق السيد على المسود، فلا تدخل أعماقهما لأنهما لم يختاراها عن تجربة واقتناع، فيمارساها لفظا فقط، ولذلك تبقى تلك الأهداف من دون تأثير كبير وفعلي على واقع المجتمع، خصوصا أن المجتمع يتغير وهي ثابتة، لا تعيش في الزمان الذي يعيش فيه الأفراد والمجتمع (بشور، ١٩٩٥).

ب - المناهج الدراسية

من المفاهيم الحديثة للمنهج أنه يمثل كل الخبرات المخططة التي يمر بها التلاميذ في المدرسة أو خارجها تحت إشراف المدرسة (Hannallah & Guirguis, 1998)، أو هو كل الخبرات التي يمر بها

الفـرد في برنـامج تربوي يهـدف إلـى تحـقـيق غـايات تربوية عـامـة وخاصـة، ويُخطط في ضـوء النظرية والبـحث أو الممـارسـات المهنيـة الماضيـة والحاضـرة (Hass & Parkay, 1993). وقـد أظهـرت بعض الدراسـات عن المناهج الدراسيـة أن أهم سـمات وخـصـائص مناهج الغد هي:

١ - التركيز على بعض أساسيات محتوى المناهج مثل: التفكير الناقـد، ومـهارات الاتصـال، والقيم والأخـلاقـيات، ودراسـة التـاريخ، وتنمـيـة الاتجـاه العلمي في حل المشكلات، وتزويد الطلاب بمعلومات حول الثقافات الأخرى، وتزويدهم بمهارات تساعدهم على فهم الأفكار الجديدة، وتنمية اتجاهات التعلم المستمر، وغرس المهارات الأساسية في الرياضيات والعلوم، وزيادة فهم العلاقات الدولية، وتقوية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار والإبداع والمهارات العقلية العليا، والتفاعل الإنسـاني، وإقـامـة توازن بين حـوادث المسـتـقـبل وبدائله (عويدات، ١٩٩٩).

٢ - التركيـز على اللغات الأجنبيـة إلى جانب اللغة الأم، ودعم التدريب المهني الذي يقوم على التقنيات العليا، والذي يعتمد على تكامل المهارات الأكاديمية والفنية. وبدلا من العودة إلى الأساسيات يجب التقدم نحو أساسيات المستقبل، واكتساب المهارات التكنولوجية، والتعامل مع المعلومات شوقي، ١٩٩٢).

٣ - ضرورة اتسام مضمون المناهج بالمرونة، والتجدد، والقابلية لاستيعاب المعارف الجديدة (سعد الدين، ١٩٨٩).

٤ - تكامل مضمون مناهج المجالات المعرفية المختلفة، وإدخال الكمبيوتر في المناهج، وتعليم التكنولوجيا في كل مراحل التعليم لكي تختفي الحواجز بين التعليم الفني والتعليم العام، وربط المناهج بالإنتاج، وجعل الكتاب المدرسي دليلا للتعلم، وليس المرجع الوحيد للطالب (لبيب، ١٩٨٠).

٥ - زيادة القدرة على تناول المشكلات والمسائل الخلافية بشكل شمولي وعالمي، واستخدام أسلوب الجمع بين التخصصات، وتحاشي النظر إلى المواد كجزر منفصلة، ودعم القدرة على غربلة طوفان المعلومات بأسلوب علمي ناقد، والتعمق في مسائل التجديد والابتكار، وشمول المنهج لأساسيات جوانب المعرفة الثلاثة: معرفة الحقائق، والمعرفة الإجرائية التي تتعلق بطرق العمل والتعلم، وما بعد المعرفة التي تهتم بالوعي بالعمليات المعرفية، والقدرة على مراقبتها وتنظيمها. هذا بالإضافة إلى ضرورة محافظة المناهج على هوية الأمة، لأنه في مجتمع متغير، وعالم متسارع يجب على الفرد أن يعرف من هو، وما القيم التي يؤمن بها ويدافع عنها. كما يجب على المنهج أن يسعى لتنمية مهارة الفرد لوقاية نفسه من الأخطار في مجتمعات تتحرك نحو الاستهلاك المفرط، ودعم قدرة المرء على المحافظة على صحته، وإنتاج طعامه، وابتكار الوسائل التي تساعده على الترويح عن نفسه (حجاج، ١٩٩٦).

٦ - زيادة الوعي بتسارع التغير، وإقامة «شراكة إلكترونية» مع التكنولوجيا، والاستعمال الجيد لشبكات الكمبيوتر، وبناء نظرة نفسية أكثر وضوحا للعلاقة بين المتعلم والكمبيوتر (Shane, 1986).

ولكن ثمة سؤالا يمكن طرحه هو: ما مدى انعكاس التوجهات المستقبلية، التي سبق ذكرها، على المناهج الدراسية في الوطن العربي؟ إن الإجابة عن ذلك تشير إلى استمرار الفرض التعسفي القهري لمناهج كانت سائدة منذ نصف قرن، مع تعديلات طفيفة وتغييرات شكلية (إبراهيم، ١٩٩٠). فكما يقول الكرمي (١٩٩٨) فإن كثيرا من المناهج والكتب المدرسية العربية ممتلئة بالمعلومات القديمة، وتركز في معلوماتها على مواضيع لا تمت إلى المعاصرة بصلة، ما جعل كثيرا من مجتمعاتنا تعيش في هذا العصر ولا تعاصره، بل تعاصر مجتمعات

القرن السابع عشر أو الثامن عشر. وهذا بحد ذاته كارثة تخطيطية. فكيف يكون الأمر وقد خلت المناهج والكتب المدرسية من أي إشارة أو تركيز أو اهتمام على مواضيع مستقبلية، علما بأن الطلاب الذين نضع هذه المناهج لهم اليوم سيكونون مسؤولين في المستقبل من دون أن تكون لديهم فكرة صحيحة عن هذا المستقبل (الكرمي، ١٩٩٨). إن كثيرا مما تقدمه المناهج العربية حاليا لا يمت بصلة كبيرة إلى حياة الطلبة وخبراتهم المتوقعة في مجتمع القرن الحادي والعشرين، كما أنه يقدم على نحو مجزأ وغير مترابط (إبراهيم، ١٩٩٠). ويصف مينا (١٩٩٢) المناهج الدراسية العربية بشكل عام بـ «التقليدية». لأنها - كما يقول - تقوم على مبادئ وأسس تنتمي إلى الماضي، ولأن الممارسات التي تستخدم في تخطيطها وتنفيذها وتقويمها تعود بصورة رئيسية إلى الماضي. ويمكن أن يضاف إلى مظاهر الماضوية في المناهج الدراسية العربية بشكل عام ما يلي:

١ - صلابة المقررات وجمودها فيما يتعلق بمطالب التعليم أو البيئة، فهناك شبه انفصال بين المدرسة وبيئة التلميذ. (حجي، ١٩٩٤).

٢ - عجز المناهج الدراسية عن إيجاد حلول ناجحة لتحديات العصر، ومشكلات المجتمع (حجي، ١٩٩٤).

٣ - ضعف المواكبة للاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم والتطور العلمي والتكنولوجي، والعجز عن التمهيد للتطورات التعليمية المستقبلية (العابد، ١٩٨٥).

٤ - الفصل بين المعرفة والتطبيق، أو بين العلم والتكنولوجيا ما أدى إلى إضعاف الطرفين. فالعلم بات قواعد ومبادئ مجردة، والتكنولوجيا أصبحت عملا بلا وظيفة. (سلطان، ١٩٧٦).

٥ - غلبة الرسمية والمركزية والجمود على المناهج، وتركيزها على استعمال الكتب المقررة نفسها في جميع المدارس، والاهتمام الكبير بالمعلومات التي تحتويها من دون توفير

المرونة للمعلم في اختيار المحتوى الذي يلائم قدرات تلاميذه واهتماماتهم واحتياجاتهم المعيشية واليومية، وضعف الاهتمام بتعليم التطبيقات العملية للمفاهيم التي تدرس في مواد العلوم، وإهمال استخدامها في سد احتياجات المجتمع والبيئة المحيطة، وتكدس المناهج بالمعلومات والحقائق (محشي، ١٩٨٥).

٦ - قدم وتخلف كثير من المقررات والمواد الدراسية في استيعابها لمشكلات العصر ومتغيراته، فمواد مثل البيئة والمرأة والطاقة والتنمية والتربية والمعلوماتية غائبة عن مناهج معظم المدارس العربية (سليمان، ١٩٩٨).

ج - طرق التدريس

طرق التدريس هي الإجراءات الخاصة بتقديم المادة التعليمية ومحتوى النشاطات (Hannallah & Guirguis, 1998). وتكمن أهميتها أساسا في أنها وسيلة لترجمة محتوى المناهج الدراسية وتحويله واقعا ملموسا، وطريقة لتوصيل المعارف والخبرات للتلاميذ. وكثيرا ما يجتهد التربويون لتطوير طرق التدريس وتحديثها لتواكب التغيرات المستجدة. وقد بين عدد من الباحثين، وأظهرت نتائج كثير من الدراسات والأبحاث أن من أهم خصائص طرق التدريس المستقبلية ما يلي:

أ - القدرة على غرس الطاقات المبدعة وتنميتها في كل فرد، والسعي إلى الإسهام في زيادة تماسك المجتمع (رضا، ١٩٩٨).

ب - التركيز على التعلم الذاتي، والاعتماد على المكتبات، والقراءات الفردية، والأنشطة المعملية والميدانية، والمناقشة، وطرق الاكتشاف، وتكنولوجيا التعليم (Certon, etal, 1985) و(لبيب، ١٩٨٠).

ت - تبني التعليم الحواري، وضرورة مشاركة الطالب في عملية الوصول إلى المعرفة (إبراهيم، ١٩٨٩).

ث - السعي إلى إعداد التلاميذ للتعامل مع التغيرات التي تحدثها التكنولوجيا الحديثة، والتحول من التعليم الذي يقوم على إعطاء المعلومات إلى التعليم للفهم والتعليم المستمر، والتعليم من اجل البقاء، والتحلي بالمرونة والقدرة على التكيف (Hellawell, 1996).

ج - جعل البيئة معملا للمدرسة، وميدانا لتدريب الطلاب على الحياة (لبيب، ١٩٨٠).

ح - قيام طرق التدريس على البحث العلمي.

خ - إعطاء الدور الكبير والنشط في التعلم للطالب، فيصبح دور المعلم معاونة الطلاب على التعلم بمبادرة ذاتية منهم، وتعليمهم كيفية التعامل مع أدوات المعرفة ووسائلها المتوافرة، وتوجيههم إلى اكتشاف قدراتهم واستعداداتهم (جلال، ١٩٩٣).

د - التركيز على مهارات المعرفة العلمية في طرائق الدراسة، والفهم والتساؤل والتنظير والتفسير (عمار، ٢٠٠٠).

ذ - التركيز على «التعلم الإتقاني» Mastery Learning، لأن أنصاف المتعلمين لن تكون لهم قدرة على التنافس في المستقبل.

ومن الجدير ذكره أن التعلم الإتقاني يتطلب قيام المدرس بالخطوات التالية:

١ - أن يحدد مع طلابه أهداف التعلم.

٢ - أن يشجعهم على التعلم.

٣ - أن يوفر لهم المواد التعليمية المناسبة.

٤ - أن يتابع تقدمهم نحو تحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

٥ - أن يعزز أداءهم الإيجابي.

٦ - أن يفسح في المجال للمراجعة والتدريب.

٧ - أن يحافظ على معدل عال من التعلم عبر الزمن حتى تتحقق الأهداف (جابر، ١٩٩٦).

٨ - أن يعطي أولوية للمواد المبتكرة للتعلم، وبنوك المعلومات، ومكتبات الصور والصوتيات، والبرامج التي تنقل مباشرة عبر أدوات الاتصال (عبدالقادر، ١٩٩٠).

٩ - أن ينوع في استخدام طرق التدريس وفق الأهداف والمواقف والمحتويات التعليمية.

إن هناك مؤشرات وأدلة واضحة على أن ارتباط طرق التدريس المفروضة قسرا على الطلاب في الوطن العربي بشكل عام بالمستقبل لايزال ضعيفا، وأنها في معظمها طرق قديمة تنتمي إلى الماضي (إبراهيم، ١٩٩٠). فكثير من المعلمين يعلمون طلابهم كما علمهم معلموهم، متجاهلين حقيقة أن أساليب تعليم جيل الماضي ومعلوماته لا يمكن أن تتواءم مع ما يراد منها لجيل قادم؛ لأن المتغيرات كثيرة ويجب أن تؤخذ بالحسبان، وأن مجرد تكرار أساليب الماضي لا يمكن أن يؤهل طفل اليوم ليكون رجل المستقبل (الكرمي، ١٩٩٨). ولايزال المعلم هو محور العملية التعليمية، يعلم، ويعرف، ويلقن، ويمارس سلطته، وما على الطالب إلا الامتثال، واستقبال المعلومات من معلمه (بشور، ١٩٩٥). وقد أسهمت الماضوية في طرق التدريس في التعليم العربي في إضعاف الحوار والمناقشة والتفكير، وتقليل فرص التفاعل القائم على النقد والمشاركة وتبادل الرأي، وقلة الحماس والنشاط في أثناء العملية التربوية (وطفة، ١٩٩٦)، وتضييق مجال التساؤل والبحث والتجريب والفهم والنقد والابتكار والإبداع والتجديد، وتشجيع الاتكالية والسلبية، وتقليل ميل الطلاب نحو المواد التعليمية، وتقوية الإذعان والخضوع في نفوس الطلاب (سورطي، ١٩٩٨).

د - الإدارة التربوية

الإدارة التربوية هي مجموعة من العمليات، والإجراءات، التي تصمم وفق تنظيم وتنسيق وانسجام بين عناصر العملية التربوية للاتجاه بالطاقات، والإمكانات البشرية والمادية نحو أهداف موضوعة تعمل

على تحقيقها في إطار النظام التربوي الشامل، وعلاقته بالمجتمع (جرادات، ١٩٨٣). أي إنها عملية علمية منظمة ومنسقة هدفها التوظيف الأمثل للطاقات الإنسانية والمادية لتحقيق الأهداف التربوية للمجتمع. ولذلك يمكن اعتبارها عنصرا مهما تتوقف عليه مدى فاعلية أداء المؤسسة التربوية والتعليمية (الرشيد، ١٩٩٨). ولهذا كان تأكيد أن أي تطوير في التربية لا بد من أن يسبقه أولا تطوير في إدارتها (الغنام، ١٩٧٧).

وقد فطن كثير من الخبراء والباحثين إلى الأهمية الكبيرة للإدارة التربوية ودورها الرائد في نجاح المنظومة التربوية، وزيادة فاعليتها، فأولوها كثيرا من الاهتمام لتحديثها وتجديدها لتتواءم مع التغيرات والتطورات في العالم، وبينوا عددا من الخصائص والصفات التي يجب أن تتوافر في الإدارة المستقبلية للتربية، من أهمها:

أ - ليست الإدارة التربوية المستقبلية عملية روتينية بسيطة لتسيير المدرسة وشؤونها بشكل روتيني رتيب وفق قواعد ثابتة وتعليمات محددة، بل هي عملية إنسانية تعاونية شاملة هدفها توفير الظروف والإمكانات التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية. ويجب ألا يكون مجالها محصورا في الجدول الدراسي، وحضور التلاميذ وغيابهم، وتدبير شؤون المراسلات والمكاتبات وغيرها، بل يجب أن يتسع ليشمل الاهتمام بالمتعلمين، والمعلمين، والفنيين، والإداريين، والمناهج الدراسية، وطرق التدريس، والإشراف التربوي، وتمويل البرامج التربوية والتخطيط لها، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والعناية بأوجه النشاطات المدرسية كافة (الجليلي، ١٩٨٨).

ب - إن دور الإدارة التربوية المستقبلية الناجحة هو الاهتمام بالعنصر البشري وإحلاله المكانة اللائقة به، ووضع الفرد المناسب في المكان المناسب، والأخذ بمبدأ المشاركة في كل جوانب العمل التربوي، والأخذ بالبعد المستقبلي، والاهتمام

بالتقنيات التربوية والإدارية الحديثة، واستخدام نتائج الدراسات العلمية الحديثة في تنظيم العمل وأساليبه (الرشيد، ١٩٨٨).

ت - لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، هناك ضرورة لتطوير نمط إداري تربوي لا مركزي تقوم فيه إدارة المدرسة على روح الزمالة، والمشاركة، وتفويض السلطات (Hunter, 1989).

ث - يجب على إدارات مدارس المستقبل أخذ خدمة المجتمع بالاعتبار عن طريق جعل المدارس قواعد لمواهب المجتمع، ما يوفر لها مرونة لتطوير برامجها وتكييفها مع حاجاته، وتتيح لها فرصة للاستفادة من موارده الخدمية والمالية والبشرية (silcox, 1993).

ج - على الإدارات التربوية المستقبلية أن تعي أن مدارس القرن الحادي والعشرين يجب أن تفتح أبوابها لمدة أطول، وأن تدفع للمعلمين رواتب أعلى، وأن تكون مستعدة لاستقبال العاملين الكبار من اجل إعادة تدريبهم، وأن تركز على التعليم المنفرد، وأن يحل الكمبيوتر محل كثير من الكتب المدرسية (Certon , 1985).

ح - ويجب أن تمتلك الإدارة لتربية الغد القدرة على التغيير، والتطوير، والتجديد، والتجريب الإداري، فلسفة، وتنظيما، وبشرا، وأدوات، وتقنيات، وأسسا، وتكوينا، بالإضافة إلى إدخال التكنولوجيا الإدارية الجديدة في كل مراحل اتخاذ القرارات، وإيجاد الحلول الملائمة للمشكلات التربوية (مصطفى وزميلته، ١٩٨٦).

خ - ومن أهم مقومات الإدارة التربوية المستقبلية ما يلي (الغنام، ١٩٧٦):

١ - **المستقبلية**: أي النظر إلى المستقبل بقصد التحرك نحوه على بصيرة، وهدى، ووفق خطوات هادفة، ومدروسة، ومحسوبة.

٢ - **العلمية**: أي إقامة السلوك الإداري على أسس قوامها المعلومات، والأبحاث، والدراسات.

٣ - **التقانة:** أي استخدام التكنولوجيا الإدارية الجديدة لتوفير الوقت، والجهد، ورفع مستوى الأداء والكفاية، ورفع مستوى عملية اتخاذ القرارات.

٤ - **الديموقراطية:** وتقتضي المشاركة الشعبية الحقيقية في كل جوانب الإدارة، وتوسيع فرص الحوار، وتأكيد الاتجاه نحو اللامركزية، والقيادة الجماعية، وخدمة المصلحة العامة.

٥ - **الكفاية:** وهي محصلة للمقومات السابقة وتعني الوصول، في ضوء أهداف محددة، إلى أعلى ناتج (مخرجات)، بأقل تكلفة (مدخلات)، ما يجعل «القيمة المضافة» ذات أثر واضح في دفع النظام التربوي إلى الأعلى وإلى الأمام.

إن الإدارة التربوية العربية الحالية، عموما، بأسسها وبنيتها وممارساتها، إدارة ماضوية وسلطوية تركز على الماضي، وتبتعد عن معظم مبادئ الإدارة التربوية المستقبلية التي سبق ذكرها. فالماضي لايزال قوة تشد الإدارة التربوية العربية نحوها، ولم تفلح التطورات والتغيرات التي تحدث بسرعة عالية حاليا في جذب تلك الإدارة نحو المستقبل وآفاقه بدرجة كافية، وتخليصها من قيود الماضي وبصماته.

هـ - التقويم التربوي

إن التقويم التربوي، كما سبق أن ذكرنا، هو مجموعة من الأحكام التي تقيس جانبا أو أكثر من التعلم، وتشخص نقاط الضعف والقوة للوصول إلى اقتراح حلول تصحح المسار للعمل على تحسين التعلم (Hannallah&Guirguis,1998). وضبط عملية التعلم يبدأ بالاختبارات والتقويم، وليس بالكتب المدرسية أو المعلم أو حجم غرفة الصف أو الخطة الدراسية أو أي شيء آخر من الأشياء التي يتحدث عنها متخصصون في المناهج (رجب، ١٩٩٥). وقد شهد التقويم التربوي تحولات كبيرة في امتداده ومحتواه من حيث المفهوم، والفلسفة، والمنهجية، والإجراءات، وحصل تقدم كبير في آثاره، ومساهمته في حل كثير من المشكلات

التربوية والاجتماعية، وسعيه إلى تحسين فاعلية العملية التربوية من أهمها: التركيز على الامتحانات التي تحتوي على مشكلات وأسئلة مثيرة للتحدي، ويتطلب التعامل معها استخدام مهارات عقلية عالية المستوى، والتحول من الترتيب النسبي للطالب إلى الانجاز الحقيقي، ومن الاهتمام بالكم في تصنيف الطلاب إلى النوع الذي يؤكد المهارات التي تعلموها، ومن تأكيد الأداء الفردي والتنافسي إلى الأداء الجمعي والتعاوني، ومن إعطاء الأولوية للمحتوى والمفاهيم المجزأة إلى الاهتمام بالخبرات المتكاملة، لأن من شأن ذلك تحقيق أهداف الإتقان، وتوفير تغذية راجعة مستمرة في إطار من التشخيص والعلاج.

ومن المعالم البارزة في التقويم التربوي المستقبلي، أيضا، استخدام التقويم النوعي الذي أيده دعاة الفلسفة التفسيرية، واعتمدوا فيه على علم الاجتماع وعلم الإنسان. وقد بدأت كفة هذا التقويم ترجح بسرعة بعد أن كان الاتجاه الكمي في التقويم، والذي تحمس له أنصار الفلسفة الوضعية واعتمدوا فيه على علم النفس، أكثر قبولا وانتشارا. وهناك دعوات إلى استخدام كلا المنهجين في تقويم واحد. وفي السنوات الأخيرة ظهر اتجاه يدعو إلى تجريب التقويم الذي يقوم على أساس الأداء ويتضمن ذلك استخدام المسائل، والمشكلات المفتوحة، والمقالات، والتعامل مع المشكلات العلمية، ومحاكاة الحاسوب لمشكلات العالم الحقيقية، وحقائب عمل الطالب التي توفر صورة أفضل عن تحصيل الطالب في مجال معين. كما ظهر أيضا اتجاه مهم آخر يدعو إلى استخدام تكنولوجيا الحاسوب في القياس التربوي، حيث فتحت برامج الحاسوب والأساليب الإحصائية فرصا جديدة للتقويم الذي يقوم على أساس الحاسوب (رجب، ١٩٩٥).

ومن الخصائص البارزة أيضا للتقويم التربوي الحديث والمستقبلي تقويم كل أبعاد العملية التربوية مثل المناهج الدراسية، والإدارة، والأبنية المدرسية، والطلاب، والمعلمين، والتمويل... إلخ، وتقويم كل جوانب شخصية الطالب، مثل الذكاء، والقدرات، والتحصيل، والاستعدادات،

والميـول والاتجـاهـات. وكـذلك التـركـيـز على التـقـويم الذي يرتبط بالأهداف المقـررة أو الموضـوعـة للبـرنامج، والاهتـمـام بالتـقـويم الذي يجـرى على المستوى المدرسي بدلا من التقـويم الذي يتم على المستوى الوطني، والاعتماد على التقويم الذي يقوم على أساس الكفاية بدلا من التقويم القائم على أساس المعرفة (الخطيب، ١٩٨٨).

إن المطلع على واقع التقـويم التـربوي في الوطن العـربي يجـد أن بونا شاسـعا مـازال يفصله عن مبـادئ التقـويم التـربوي الحديث والمستقبلي، فمازال الهدف الرئيسي لعملية التقويم هو إصدار الأحكام على المتعلمين وتصنيفهم بدلا من تحسين عملية التعليم (صيداوي، ١٩٨٥)، وتحديد فرص التلاميذ في استكمال المراحل العليا من التعليم، والحصول على وظيفة (إبراهيم، ١٩٩٠). كما أن التقويم في الوطن العربي، بشكل عام، يعاني أيضا من سلبيات مهمة منها: النظر أحيانا إليه كفاية بدلا من أن يكون وسيلة لتطوير العملية التربوية والتعليمية، والافتقار إلى الاستمرارية - فكثيرا ما يكون التقويم عملية موسمية منقطعة - والبعد عن الشمولية، ففي الغالب يقيم الجانب المعرفي فقط، مع التركيز على الطالب أساسا من دون سائر العناصر الأخرى للعملية التعليمية - التعلمية، كالمنهج أو المعلم مثلا، والافتقار إلى التعاون في التقويم، على الرغم من أن التقويم عملية واسعة وشاملة وكبيرة تحتاج إلى تعاون أطراف كثيرة، وتضافر جهودها لتحقيق الأهداف المرجوة، والاعتماد بشكل رئيسي على أداة واحدة تقريبا هي الامتحانات، وتجاهل الأدوات الأخرى، كالاستبيانات، والملاحظة، والمشاركة، والمناقشة، والمقابلة، وكتابة التقارير والأبحاث، ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم، وغيرها (Burden&Byrd,1994).

أسباب الماضوية في التربية العربية

بعد استعراض مظاهر الماضوية في التربية بالوطن العربي، يجدر البحث في الأسباب الكامنة وراء وجود ظاهرة الماضوية في التربية العربية، والتي منها:

أ - الأسباب الثقافية

إن الواقع الثقافي الحالي في كثير من الدول العربية غالبا ما يكتفي بالتغني بأمجاد الماضي فقط، من دون نظر حقيقي إلى المستقبل ومتطلباته، ما يضعف الثقافة، ويقف حجر عثرة أمام تقدم المجتمع؛ لأن الاكتفاء بالماضي، كما قال مالك بن نبي، ينتج ثقافة أثرية تعبر عن مرض اجتماعي لوسط لم تعد لديه الوسيلة أو الهم الذي يدفعه إلى التغلب على نواحي ضعفه فيلجأ إلى الماضي طلبا للحلول. ويضرب ابن نبي مثلا حين يتساءل: هل من المنطق حل مشكلة الرمد عبر القول إن طب الرمد كان من اختراع عالم مسلم عاش في القرن الثالث عشر هو «ابن المحصن»؟ إن التعويض اللاشعوري بلوحة من الماضي عن واقع الحال قد يجعل الحل مستحيلا (القريشي، ١٩٨٩). هناك تيار في الوطن العربي مازال يؤمن بالانشداد إلى الماضي، والانقطاع عن المستقبل (عبدالرحيم، ١٩٨٤)، ويرى أن للماضي سلطانا عظيما على الحاضر، وأن الماضي يكاد يكون معصوما من الخطأ، ما أنتج في كثير من الأحيان كمّا كبيرا من التهميشات، أو شروحا للتهميشات السابقة (فايق، ١٩٩٦).

والأسرة العربية، التي هي أساس المجتمع ونواته الأولى، لاتزال عموما في بنيتها وأسلوب تنشئتها لأبنائها محافظة وتقليدية تركز على اقتفاء أثر الماضي. فكل جيل تقريبا من الآباء والأمهات يميل إلى تنشئة الأطفال كما نُشئوا هم على يد جيل سابق، فلا يربونهم لزمان غير زمانهم. وهذا ينطبق على مضمون التنشئة الاجتماعية، حيث النزوع إلى المحافظة في معظم الأحيان، والعودة إلى الماضي البعيد والقريب، وتمجيد التراث بإيجابياته وسلبياته، ومدح صانعيه القدماء، وحامليه المعاصرين، والنظر إليه كشيء مقدس يجب عدم نقده، أو دراسته، وتنقيته، على الرغم من أنه إنتاج بشري خالص قابل للصحة والخطأ. ولذلك يجب أن يبقى عرضة للتمحيص والغربلة، لأخذ ما هو مفيد فيه، وطرح ما هو ضار، أو غير ملائم (إبراهيم، ١٩٨٥).

وتتراوح النظرة الثقافية - الحضارية السائدة في كثير من الأوساط

الاجتماعية العربية للمستقبل بين «الاستغراق في الماضي»، مرورا بـ «الاستسلام» للواقع الحاضر، وانتهاء بـ «التسليم» بما يمكن أن يأتي به الغد المجهول. ومن شأن هذه النظرة أن تجعل الآخرين يفكرون للأمة العربية، ويحددون لها موقعها وحركتها (نوفل، ١٩٩٧). إن الكفة راجحة لمصلحة الماضي على حساب القيم المستقبلية (قنوص، ١٩٩٢)، فالماضي، بدلا من أن يكون ملهما للحاضر، ومنطلقا للمستقبل، ومنبعا للعبر والدروس، ومصدرا للتغيير الإيجابي والعمل، يعمل أحيانا أداة لإعاقة الحركة، وتكبيل الأقدام، ومنعها من الانطلاق (سالم، ١٩٧٨). ومن الأسباب الرئيسية المحتملة لتقديس الماضي، وإجلال التراث، مساواتهما بالدين وجعلهما مرادفين له. وهذا خطأ كبير؛ فالإسلام روح ربانية حية في جسد الأمة، لا ترتبط بزمان معين. فلو كان الإسلام للماضي فقط لما وجد له الامتداد الكبير الذي حققه، والانتشار الواسع الذي أحرزه. إن الإسلام بالنسبة إلى الأغلبية العربية الساحقة «ليس مرحلة تاريخية تجيء ثم تنقضي، بل هو «منهج حياة» مستمر باستمرار الزمان، وممتد بامتداد المكان (علي، ١٩٨٦).

وربما كان من المناسب في هذا المقام التطرق إلى محاولة ربط الاسلام زورا بالسلطوية التربوية، فالأسباب المتوهم أنها دينية - والتي قد تكون وراء بروز ظاهرة السلطوية التربوية - لا تتعلق بالدين نفسه، بل ترتبط بسوء فهم الدين وممارسته، فالإسلام جعل الشورى فريضة، حيث صح، كما يقول د. محمد سليم العوا، بأدلة النقل والعقل أن الشورى واجبة، وملزمة، وعامة (العوا، ١٩٩٠). فالحكم الذي أعطى الإسلام ملامحه الرئيسية يبنى على الشورى «وأمرهم شورى بينهم» (الشورى: ٣٨)، «وشاورهم في الأمر» (آل عمران: ١٥٩)، فبما أن الحاكم يمارس السلطة لتحقيق أهداف الفرد والمجتمع، فمن حق الناس إذن مراقبته، ومناقشته، ومحاسبته (جميل، ١٩٨٦). والشورى واجب مفروض على الحاكم والمحكوم، والفرد والمجتمع، ولا يخص فئة دون أخرى، أو فردا دون

سواه، وهي وسيلة لإشراك الجميع في النقاش، وإبداء الرأي، واتخاذ القرار، وآلية لاتخاذ القرار الصائب بعيدا عن المزاجية، والفردية، والعشوائية. فالفرد لا يستطيع أن يحيط بكل جوانب المسألة التي تطرح للنقاش، ولذلك فقد يتعذر عليه إعطاء الرؤية السليمة، أو النظرة الصائبة، لتلك المسألة، ما يجعل توسيع دائرة المشورة أمرا ضروريا. كما أن الشورى توفر فرصة تقييم الأفراد بعضهم لآراء بعض، وتصحيح الأخطاء. وبالإضافة إلى ذلك فإن القرار الذي يتخذ بطريقة شورية وجماعية، بعيدا عن الجبر، والإكراه، والتسلط، يصبح ملكا للجميع، فينشأ الحرص على تنفيذه، ومتابعته (الدبو، ١٩٩٢).

أما الحرية فهي أحد العناوين الأساسية للإسلام الذي جاء دعوة من الله تعالى لتحرير عباده من عبادة العباد، ومن جور الأديان، ومن ضيق الدنيا. فأهم هدف للشريعة الإسلامية، كما يرى الدكتور زكريا البري، هو «تحرير الإنسان ورفع شأنه، وتوفير أسباب العزة والكرامة والشرف له» (البري، ١٩٧١). فقد كفل الإسلام للفرد حريته الدينية، لأن الدين اقتناع داخلي لا ينفع فيه الإكراه. كما ضمن له حريته الفكرية، حيث جعل التفكير فريضة أمر القرآن بها وحض عليها. وأكد أيضا على الحرية السياسية بأن جعل لكل إنسان ذي أهلية الحق في الاشتراك في توجيه سياسة الدولة، وإدارتها، ومراقبة السلطة التنفيذية (البري، ١٩٧١، ص ١٠٦).

ولم يغفل الإسلام العقل بل اهتم به، ودعا إلى تحريره من رواسب الماضي ومن المقلدات الموروثة، وركز على الاعتماد على اليقين والتثبت، وجعل التفكير العلمي أساس كل شيء في الحياة (محجوب، ١٩٨٧). ومن الأساليب التي تقوم عليها التربية الإسلامية الإقناع، والاقتناع عن طريق العقل والمنطق، بما يشمله من نبذ الترديد الأعمى، وتأكيد فهم المضمون الحقيقي للقضايا المطروحة، وإدراك مدى ارتباطها بواقع الطلاب، وتوفير الفرص للمناقشة الجادة والموضوعية (الدبو، ١٩٩٢).

وقد جهد القرآن الكريم في حماية العقل من المصادر التقليدية التي تعطله ومنها:

أ - سلطة رجال الدين «اتخذوا أحبارهم ورهبانهم أربابا من دون الله» (التوبة، ٣١).

ب - سلطة التراث الموروث «إنا وجدنا آباءنا على أمة، وإنا على آثارهم مقتدون» (الزخرف: ٢٣).

جـ - سلطة أصحاب السطوة والنفوذ «ربنا أطعنا سادتنا وكبراءنا فأضلونا السبيلا» (الأحزاب: ٦٧).

د - سلطة الرفقة السيئة «الأخلاء يومئذ بعضهم لبعض عدو إلا المتقين» (الزخرف: ٦٧) (الكبيسي، ١٩٩٦).

وقد كان الاجتهاد أصلا من أصول الشرع، وكانت الحرية الفكرية أساسا للاجتهاد. وأكد الإسلام محاربة التفرقة بكل أشكالها، ورفض التمييز وأعلن «المساواة بين الناس في القيم الإنسانية المشتركة وفي الحقوق المدنية وشؤون المسؤولية والجزاء وفي الحقوق العامة» (جميل، ١٩٨٦). وجعل ميزان التفاضل الوحيد هو التقوى، وعمل الخير.

ولكن الواقع الحالي هو أن هناك هوة كبيرة بين ما دعا إليه الإسلام، وما هي عليه الحال في كثير من المجتمعات العربية. فمن اليسير ملاحظة ضعف وجود الشورى إن لم يكن غيابها في المجالين السياسي والاجتماعي، وفي مؤسسات التشكيل الثقافي كالأسرة، والمسجد، والمدرسة، ووسائل الإعلام. ويلاحظ أيضا استمرار تقييد هامش الحرية في مختلف المجالات والميادين حتى يكاد يختفي، هذا بالإضافة إلى وجود انتهاك وإهدار واضحين لكثير من حقوق الإنسان في معظم بلدان العالم العربي. كما أن هناك جمودا جليا في فهم الدين وتطبيقه، ومواءمته مع المجتمع المعاصر، على الرغم من أنه دين فيه من المرونة ما يكفي ليكون صالحا لكل زمان ومكان، ولكن محاولة إلغاء العقل عن طريق إقفال باب الاجتهاد والتفكير توجد عقبات كثيرة في هذا المضمار (حسنة، ١٩٩٤).

إن تفريغ الشورى من محتواها الحقيقي، وتجميد العقل، ومحاربة

التفكير، ونبذ الحرية، وإلغاء الاجتهاد، هي صور من صور السلطوية يعمل البعض على فرضها على الدين، والدين منها براء لأنه ضدها، وهي تسيء إليه، وقد كانت من مصادر السلطوية في المجتمع ومؤسساته التي منها المؤسسة التربوية والتعليمية، وكانت مصدر شر على الأمة العربية والإسلامية بشكل عام.

«إن إغلاق باب الاجتهاد، وتوقيف العقل المسلم، والحكم على الأمة بالعقم والسكتة العقلية، ومحاصرة خلود الشريعة وامتدادها باجتهاد بشري محدود القدرة والرؤية، ومحكوم بعوامل الزمان والمكان، كانت وراء الإصابات العقلية والفكرية والثقافية جميعها التي يعانيها المسلم اليوم. فعملية تسكير الأبصار، وتوقيف الاعتبار (المقايسة، والمناظرة، والشورى، والحوار، وتعددية الرؤية، والإفادة من الماضي لتصويب الحاضر، واستشراف المستقبل)، وإلغاء الامتداد بالتفكير والعطاء، جعلت الأمة عالة على غيرها» (حسنة، المصدر السابق، ١٩٩٤، ص ٩٦ و٩٧). كما أشاع مناخا فكريا مضطربا تمثل في التقليد، والتعطيل، والإرهاب، واتهام كل من يحاول التدبر والتفكر والنظر والمقايسة (حسنة، المصدر السابق، ١٩٩٤).

إن صعود الأمة وهبوطها الحضاريين ارتبطا إلى حد كبير بالاجتهاد، والحرية الفكرية. يقول د محمد عمارة: «قصة أمتنا العربية الإسلامية مع «الاجتهاد» هي قصتها مع «الحضارة صعودا وهبوطا، ازدهارا وانحطاطا، خلقا وإبداعا، واجترارا لأسوأ ما في الماضي من صفحات. فالناظرون في تاريخنا الفكري والحضاري يلحظون ازدهار الاجتهاد مع ازدهارنا الحضاري، فقد كان الاجتهاد المعين الذي أتاح لعقل الأمة أن يبدع هذا الازدهار الحضاري، كما كان هذا الازدهار الحضاري، بما يعنيه من حياة كيان الأمة وحيويتها مثيرا لعقل الأمة كي تجتهد فيضيف إلى حضارتها المزيد من الحيوية والصحة والحياة... علاقة جدلية قامت في تاريخنا بين «الازدهار» الحضاري والاجتهاد.. وكذلك كانت حال تاريخنا الفكري والحضاري مع الاجتهاد عندما أغلق

بابه، فدخلت حضارتنا في درب التوقف عن الإبداع، فالجمود فالانحطاط» (عمارة، ١٩٨٦، ص ٢٥).

لقد تميز عصر الازدهار الحضاري بانتشار الاجتهاد، والاستنباط العقلي الهادف إلى معالجة الواقع المتغير في ضوء النصوص الشرعية الثابتة التي ترتبط بأهدافها وغاياتها، وبذلك تمت المواءمة بين النصوص من جهة - والتي كانت توزن بميزان العقل عن طريق آلات الاستحسان، والمصالح المرسلة، وسد الذرائع، والقياس، وعرف الناس، وحاجاتهم المتغيرة - وبين الواقع من جهة أخرى. وبذلك ظهر أن الإسلام فعلا صالح لكل زمان ومكان على أساس أن القرآن الكريم يحتوي المطلق الإلهي الثابت في المحتوى، والنسبية الإنسانية المتغيرة في فهم النص. أما في عصر التخلف الحضاري فقد تراجع نشاط العقل، وانحسرت سلطته، وشاع التقليد، وحل الجدل محل المناظرات العلمية الحرة، وضعف التسامح بين المجتهدين، وانقسم كثير من العرب والمسلمين إلى طوائف وفرق شتى (الكبيسي، ١٩٩٦).

ويرى د. فايز مينا: «إن التجديد في مجال التعليم وغيره من المجالات قد ازدهر وترعرع في فترات معينة من تاريخ أمتنا العربية، اتسمت بحرية الفكر، والاستقرار السياسي، والشعور بالأمان... وعلى الجانب المقابل يمكن التعرف بسهولة على فترات الانتكاس في منظومة الثقافة العربية بمكوناتها المختلفة، وما ارتبط بها من تقييد للحريات، ومقاومة للتجديد، وبطش وتنكيل بالمعارضين» (مينا، ١٩٩٢، ص ٣٢). لذا فإن من طرق التخلص من التخلف، وتحقيق الازدهار الحضاري، إتاحة أكبر قدر من الحرية الفكرية، وإفساح المجال للتحاور، والتفاكر، والتناظر، والتشاور، وفتح الأبواب أمام الاجتهاد والتفكير، فالله سبحانه لم يثب على الخطأ إلا في مجال إعمال العقل (حسنة، ١٩٩٤). ولكن هذه ليست دعوة إلى الفوضى والاضطراب، بل هي دعوة إلى التبادل الفكري العقلاني. وهي ليست دعوة إلى دخول باب الإفتاء الديني لكل من هب ودب، فللاجتهاد الديني شروط تتصل، كما يرى

الشيخ عبدالوهاب خلاف، بمدى إحاطة المجتهد بأدلة الشرع وهي القرآن، والسنة، والإجماع، والقياس، وضرورة أن يكون عدلا، أي أن يكون «كاملا في دينه، وخلقه، ولا يرتكب كبيرة ولا يصر على صغيرة ولا يخشى في الحق لومة لائم، ولا بأس ذي سلطان، ولا يبغي إلا المصالح الحقيقية العامة» (حسان، ١٩٨٧، ص ٨٩٧).

ب - الأسباب السياسية

هناك كثير من الأنظمة السياسية التي تسعى إلى جعل النظام التعليمي آلية للمحافظة والجمود، وأداة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة، من خلال تربية تنتج نمط الشخصية المتكيف، والمطبع، والقانع، والمنفعل، والمغيب الوعي، والمغترب، لكي ينسجم مع أيديولوجية السلطة السياسية التي تسيطر على مقاليد الحكم. وقد يتخذ النظام السياسي لذلك أساليب الترويض الفكري، والإذعان، والقهر، أحيانا ليضمن أداء ما عرف بالوظيفة المحافظة للنظام التعليمي. ويصطنع في سبيل ذلك ما يراه مناسبا من أنواع المعارف، ومتطلبات التفكير، وأنواع المقررات والامتحانات، وغيرها من المناهج الرسمية. فضلا عما يتخذه من مناهج وأساليب خفية مستترة ومتضمنة بين ثنايا العملية التعليمية والمناخ المدرسي (عمار، ١٩٩٥). وكثيرا ما يكون الهدف الأول للنظام السياسي هو المحافظة على نفسه، ولذلك يعمد إلى العملية التعليمية لنقل القيم والاتجاهات السياسية المقبولة في النظام من جيل إلى جيل، ما يؤدي إلى استمرارية الأوضاع السياسية القائمة (موسى، ١٩٨٧). فالتنشئة السياسية التي تؤديها المدرسة، خصوصا في المراحل التعليمية المبكرة، تسهم بشكل كبير في المحافظة على الواقع السياسي القائم، لأنها أداة مهمة في غرس التأييد في نفوس النشء، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو النظام السياسي، وتهيئة الجماهير لقبول السلطة السياسية طوعيا (كامل، ١٩٩٠).

ويتبنى عدد من النظم السياسية العربية هذا التوجه، ولذلك فهي لا

تبذل أي جهد حقيقي لتغيير نظمها التربوية الجامدة القديمة، التي تقوم بشكل جوهري على التسلط والتلقين. ولا تسعى كثيرا إلى ربطها بالمستقبل وتحديثها وتطويرها. فالنظام التعليمي الماضوي التلقيني ينتج أفرادا متأقلمين تسهل قيادتهم لأنهم أشبه بمخازن للمعلومات والبيانات، يتكيفون مع الواقع المفروض عليهم بسهولة، وتقل لديهم القدرات الإبداعية. كما ترفض بعض النخب السياسية الحاكمة أن يصبح العالم مكشوفا للطلبة، أو أن يغدو ميدانا للتغيير، ويقاومون تطوير النظام التعليمي؛ لأن ذلك في نظرها قد يقود إلى تنمية القدرة النقدية لأفراد المجتمع، ويدفعهم إلى التساؤل عن تصرفاتها، والاعتراض على أخطائها وكشف عوراتها. ولذلك يظل الوضع التربوي في كثير من الأحيان على ما هو عليه، ضعيف الارتباط بالحياة، فيصبح النظام التربوي في أزمة، لأنه يعيش في الماضي، وينفصل عن الحاضر، ويعجز عن استشراف المستقبل (علي، ١٩٩٥).

لقد وجدت بعض الأنظمة السياسية العربية في النظام التعليمي الأداة المثلى لخدمتها، ولذلك حاولت توظيفه لغرس القيم والاتجاهات السياسية التي تريدها في نفوس الطلبة، وتربيتهم على احترام تلك الأنظمة، والتمسك بها، والإخلاص لها، والتفاني في الدفاع عنها، وتسخير النظام التعليمي لخدمة الوظائف التي تقوم بها كالتنشئة السياسية، والوظائف التوزيعية، والحماية، والمشاركة السياسية، وإيجاد الصفوة الحاكمة (المشاط، ١٩٩٢). ما أدى إلى إنتاج حالة تربوية قائمة ذات خصائص مميزة، وقسمات محددة، تجب المحافظة عليها، وعدم تعريضها للتغيير والتجديد والتبديل، لأن الحاجة إليها ماسة.

ومن أجل خدمة النظام السياسي القائم، الذي يجنح نحو الثبات والمحافظة ومناهضة التغير وتداول السلطة، يعمل النظام التربوي أحيانا كوسيلة «إعلانية» لذلك النظام تؤصل في أذهان الطلبة وعقولهم أن الحكومة هي سر وجودهم، ومصدر عيشهم وحياتهم، ما يؤدي في كثير من الأحيان إلى وجود وعي زائف جوهره أن المحافظة

على الحكومة مهمة مقدسة. وقد أشارت نتائج إحدى الدراسات التي اعتمدت على تحليل مضمون كتب التاريخ والتربية الوطنية في أربع دول عربية إلى أن تلك الكتب تعتبر الحكومة مرادفة للدولة، وأنها مصدر القرارات في كل ما يتعلق بحياة الأفراد. فعلى سبيل المثال، يقول أحد الكتب: «أنت في كل ساعة من ساعات حياتك تشعر بأنك تنعم بما تقدمه لك الدولة، فالخبز تشرف عليه الدولة، واللحم الصحي تشرف عليه الدولة، والشارع الذي تقطنه شقته الدولة، والمدرسة التي تتعلم بها أقامتها الدولة» (المنوفي، ١٩٨٥).

وهكذا يمكن القول إن بعض النخب السياسية العربية تمكنت من إبقاء الوضع التربوي على ما هو عليه من ماضوية متسلطة، وثبات، وجمود، والحد من التغيير والإصلاح، لأن التعليم كان بالنسبة إليها وسيلة رئيسية لخدمة أهدافها وتوجهاتها (الخميسي، ١٩٨٩). ولذلك كثيرا ما عمل التعليم في أجزاء متعددة من الوطن العربي على تكريس الأوضاع القائمة، وتحاشى تغييرها، لأن التشكيلة السياسية القائمة هناك ذات طبيعة محافظة، وتخشى التغيير، فسعت إلى أن يكون التعليم عاملا مساعدا على تكريس الأوضاع الراهنة التي تريد المحافظة عليها. فهي ليست على استعداد لتقبل أي مقترحات لتجديد النظم التعليمية؛ لأن ذلك من شأنه الإسهام في تغيير الأوضاع الاجتماعية والسياسية القائمة التي تخدمها، ما قد يمثل مصدر تهديد للنخب الحاكمة نفسها (بدران، ١٩٩٠).

ج - الأسباب التاريخية

إن التعليم الماضوي الذي يقوم على التسلط والضبط والربط والحفظ والتلقين، والذي يطبق في كثير من دول العالم العربي، له جذور تاريخية استعمارية قديمة. فقد بدأ أساسا في الهند في كنف شركة الهند الشرقية في العام ١٧٩٥ على يد الدكتور بل، ومن ثم ظهر في إنجلترا على يد جوزف لانكستر. وبعد أن استولى الاستعمار على

أجسام المصريين أراد السيطرة على أرواحهم عن طريق إدخال نظام «بل/لانكستر» التعليمي إلى مصر. ومنها انتقل إلى كثير من الدول العربية (النقيب، ١٩٩٧)، التي تبنته من دون تغيير جذري وحقيقي في الأهداف والبنية والمضمون، فحافظ على جموده وماضويته (موسى، ١٩٨٧). واستمر التمسك بالنسق القيمي للتعليم الذي أوجده الاستعمار قويا حتى الآن (قنوص، ١٩٩٢).

وحتى الجامعات العربية، قام أكثرها على نمط تبعي للاستعمار الغربي في البداية. ولم يسع كثير منها، في مرحلة ما بعد الاستقلال، إلى التحديث المستمر، ما جعلها تعاني من نوع من العقم التربوي والعلمي منعها من تطوير نفسها بما يتلاءم مع المتغيرات والمستجدات والتطورات. ولذلك بقي التعليم الجامعي بشكل عام، وعلى الرغم من كل محاولات الإصلاح والتجديد، نظاما ماضويا تبعيا عاجزا عن التقدم الذاتي المبدع ومقاوما للتغيير. وقد أكدت نتائج بعض الدراسات التي أجريت على حركة الإصلاح الجامعي خلال السبعينيات من القرن العشرين، على سبيل المثال، أن الجامعات العربية بشكل عام من أكثر المؤسسات الاجتماعية ماضوية ومقاومة للتغيير (حنوش، ١٩٩٧).

د - الأسباب النفسية

علم النفس هو أحد فروع معرفة الإنسانية التي تستمد منها التربية أصولها النظرية. وتعتبر الأسس النفسية من القواعد والمبادئ النظرية المهمة التي تقوم عليها التطبيقات والممارسات التربوية. ولذلك فإن كثيرا من المشكلات التربوية ترجع جزئيا إلى أسباب نفسية. فما مدى مساهمة الأسباب النفسية في إيجاد الماضوية التربوية في الوطن العربي؟ إن اللجوء إلى الماضي طلبا للراحة والأمن، وابتعادا عن القلق، يعد أحد أشكال الظاهرة النفسية المسماة «النكوص» Regression، وهو من وسائل الدفاع الأولية التي يمكن النظر إليها كاستراتيجيات لاشعورية يستخدمها الأفراد لتخفيض قلقهم عن طريق إخفاء مصدره

عن أنفسهم، وعن الآخرين (Feldman, 1996). فالنكوص عودة إلى الماضي، حيث الحب والأمن، لمواجهة التوتر النفسي الذي يميز الحاضر (Davidoff, 1987). ويأتي كرد فعل على حالة من الإحباط، وعدم الاستقرار، ووسيلة للتكيف (Hayes, 1994). وهو آلية دفاعية شائعة في حالات الأزمات والفشل (حجازي، ١٩٩٨). فعند الاصطدام بعوائق يصعب التغلب عليها يتولد لدى الفرد أو الأمة حالة من الخيبة تؤدي إلى العودة إلى أسلوب ماضوي قديم يقود إلى الطمأنينة.

ومن الواضح أن حاضر الوطن العربي بشكل عام يتسم بكثير من القلق، والتوتر، والإحباط، وعدم الاستقرار، وسوء التكيف، ويشهد كثيرا من المشكلات والإخفاقات. فقد تعرض المجتمع العربي لهزات وأزمات، وواجه كثيرا من التحديات والصعوبات التي أدت إلى إصابة كثير من أفراده بالإحباط، حيث يئسوا من إصلاح الأوضاع الحالية السلبية. ولذلك فر معظمهم نحو الماضي، كمرفأ للأمان وطوق للنجاة (عمار، ١٩٩٢)، وكوسيلة لحماية الذات تجاه الغير (عبدالرحيم، ١٩٨٤)، وكآلية دفاعية إزاء تحديات لا يقوى على مواجهتها، تشل مبادراته في الحاضر، وتسد أمامه آفاق الخلاص المستقبلي، وكأسلوب يحفظ له قدرا من التوازن النفسي الضروري لاستمرار الحياة. ولكن النكوص للماضي، على الرغم من ذلك، يحول دون التغيير، والتجديد، والتطوير، والاتصال بالمستقبل (حجازي، ١٩٩٨).

ومما يزيد من قوة النكوص شدة قتامة المشهد الحاضر، حيث مازالت بعض أجزاء الوطن العربي تعاني الاحتلال الصهيوني، ويعم التسلط، والظلم، والتمييز، والجهل، والفقر، والقمع، والإقصاء، والاستعباد عددا من دوله. وتتفاقم في كثير من أرجائه الأزمات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، الطاحنة. وفي المقابل هناك كثرة في إغراءات الماضي المملوء بالمجد، والقوة، والمنعة، والعزة، والإشراق، والانتصارات، والفتوحات. ولكن بدلا من توظيف الماضي، واستلهام القوة والعزم منه، والأخذ بأسباب استعادة ما كان عظيما في التاريخ العربي الإسلامي، والنظر إلى الماضي

كأداة لفهم الحاضر، وتحقيق درجة من حسن التعامل مع متغيراته، بعد التصدي للسلبيات التي تكون قد كونتها عصور التخلف، واعتبار الموروث الحضاري ذاكرة الأمة، وأساس رسم معالم مستقبلها، واختزال الماضي في أصول يعاد إحياؤها على صعيد الوعي بالصور التي تساعد على تجاوز الماضي والحاضر على صعيد الوعي، والانطلاق إلى المستقبل تفكيرا وممارسة، والتركيز على استشراف رؤى مستقبلية تليق بأفضل ما في الماضي، وتنسجم مع أحسن الخيارات المستقبلية، بدلا من كل ذلك يقبل كثيرون على الماضي للعيش فيه، وتحطيم كل الجسور التي توصلهم إلى المستقبل [١٨]. وقد أسهم هذا النكوص النفسي المنتشر في كثير من الدول العربية في إيجاد نكوص تربوي أدى بدوره إلى الحنين إلى التربية الماضوية، والوقوع في أسرها، وعدم الانفكاك منها.

هـ - الأسباب الاقتصادية

إن تجديد التربية، وإنقاذها من الوضع الماضوي السلطوي البائس يتطلبان عادة بنية اقتصادية قوية، ويقتضيان إنفاق أموال ضخمة، ويستلزمان نموا كبيرا في الناتج الداخلي، ويستدعيان توافر إمكانات اقتصادية هائلة (الهاشمي، ١٩٩٣). ولكن كثيرا من الدلائل والمؤشرات تبين أن معظم البلدان العربية تمر بأوضاع اقتصادية صعبة. فأكثرها يتوجه - في إطار إعادة هيكلة اقتصاده على النسق الرأسمالي، إلى تقليل الإنفاق على الخدمات العامة، بما فيها التعليم (مجلة المستقبل العربي، ١٩٩٥). ويعاني الفرد العربي تدني حصته من الإنفاق على التعليم، التي بلغت وفق إحصاءات العام ١٩٩٣ نحو ١١٦ دولارا مقارنة بمعدل حصة الفرد في العالم أجمع والتي بلغت ٢٢١ دولارا، ومتوسط حصة الفرد في الدول المتقدمة التي بلغت ١٠٨٩ دولارا (الأغبري، ١٩٩٩). وبدلا من زيادة حصة الفرد العربي من الإنفاق التعليمي يبدو أنها في انخفاض مع مرور الزمن، فقد كانت النسبة نفسها ١٣٤ دولارا في العام ١٩٨٧ (غنيمة، ١٩٩٦).

وقد كان من نتائج ذلك إعاقة محاولات تجديد التربية العربية

وتطويرها، فعلى سبيل المثال، عمل الوضع الاقتصادي المتردي على تخفيض الإنفاق على البحث العلمي الذي يعد أحد الأسس الرئيسية لكل تطوير وتحديث. فقد بينت الإحصاءات أن الإنفاق على البحث العلمي في الوطن العربي في العام ١٩٨٠ لم يزد على ٠,٥ في المائة من إجمالي الإنفاق العالمي على ذلك النشاط، وأن نصيب الفرد من الإنفاق السنوي على البحث والتطوير في أكثر الدول العربية لم يتجاوز ثلاثة دولارات، في حين أن نصيب الفرد في الولايات المتحدة، على سبيل المثال، كان ١٤٤,٥ دولار (أبو شيخة، ١٩٨٦). لقد أسهم نقص الإنفاق المالي على التعليم في محافظة النظام التعليمي على جموده، وتقليديته، وطبيعته الماضوية، وكان من الأسباب الرئيسية للوضع التعليمي والإداري المتردي لكثير من الجامعات العربية التي لا تتوافر فيها مراكز للمعلومات، وتعاني مكتباتها ومختبراتها وخدماتها القدم والتخلف (حنوش، ١٩٩٨). ولذلك يصح في هذا المجال القول إن سوء الوضع الاقتصادي هو الصخرة التي تتحطم عليها كثير من محاولات إصلاح التربية، وربطها بالمستقبل، وتحريرها من أغلال الماضي (نبيل، ١٩٩٦).



7

نتائج السلطوية في التربية العربية

١ - **إعادة إنتاج التسلط**: تعمل المؤسسات التربوية والتعليمية، بشكل عام، على تثبيت التسلط، بل وتنميته، وزيادة حدته في معظم الأحيان. فالمدرسة والجامعة اللتان يلتحق بهما طلاب من كل المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، بما يحملون من مظاهر التسلط التي يكتسبونها من مصادر شتى، ويمارسونها أو هم ضحايا لها، لا تعملان على تحرير طلابهما من تلك المظاهر، بل تعملان في كثير من الأحيان على إعادة إنتاجها، وتقويتها، لأنهما تعتبران ميدانا يعج بالممارسات السلطوية. فالمدرسة، على سبيل المثال، كثيرا ما تتابع عملية القهر والشلل الذهني التي تبدأ في الأسرة من خلال سلسلة طويلة من

«إن السلطوية التربوية والتعليمية تنتج جيلا ضعيفا ومحبطا لا يقوى على مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجهه، فضلا عن عدم قدرته على تحقيق المعجزات»

المؤلف

الأنظمة والعلاقات التسلطية يفرضها نظام تربوي متخلف، ومعلمون عاجزون عن الوصول إلى قلوب الطلاب وعقولهم، إلا من خلال القمع، وتتحول الدراسة إلى عملية تدجين (حجازي، ١٩٨٦).

٢ - **إضعاف النظام التعليمي**: لقد أدت سيطرة السلطوية على بعض النظم التربوية والتعليمية العربية إلى إضعاف كفايتها وإعاقة تحقيقها لأهدافها، ومن مظاهر ذلك ما يلي:

أ - قيام التعليم في العالم العربي، بشكل عام، على قاعدة تسلطية أساسها المعلم «المرسل» والطالب «المتلقي» أدى في كثير من الأحيان إلى إعداد طلبة ضعاف القدرة والكفاءة وجامدين ثابتين لا يعرفون إلا ما «أودعه» معلموهم في عقولهم من معلومات تنتظر النسيان والتلاشي بعد الامتحان (عبدالحي، ١٩٨٧).

ب - تعتبر السلطوية من الأسباب الرئيسة لمشكلة تسرب الطلاب، فعلى سبيل المثال أشارت نتائج دراسة أجريت في إحدى الدول العربية بشأن التسرب إلى أن ٦٢ في المائة من الطلبة المتسربين عبروا عن كرههم للمدرسة بسبب سوء التدريس والإدارة، وسوء معاملة المعلمين لهم، وتعرضهم للعقاب. وذكر ٧٥ في المائة منهم أن المعلمين يعاقبون الطلبة بالضرب (جريدة السبيل الأردنية، ١٩٩٦). ويمثل التسرب في معظم البلدان العربية مشكلة حقيقية. فقد أشارت نتائج دراسة أعدها مكتب الإحصاء في اليونسكو وشملت سبع عشرة دولة عربية إلى أن نسبة التسرب بلغت ما يتراوح بين ١٥ في المائة و٢٥ في المائة في ستة من تلك البلدان، وبين ٢٥ في المائة و٣٥ في المائة في خمسة منها، وأكثر من ٣٥ في المائة في ثلاثة أخرى (علي، ١٩٨٨).

جـ - كما أن الاعتماد الكبير على الكتاب المدرسي، وفرض محتواه على الطلاب بطرق تلقينية لا تعتمد على الحوار والمناقشة، وعدم تنويع مصادر المعرفة، كلها عوامل ساعدت على تقليل فرص تعلم طرق البحث العلمي، ومنهج التفكير العلمي. إن

البحث العلمي ينمو ويقوى في ظل الحرية، ويضعف ويضمر في مناخ الكبت، ومفهومه يفترض أن المعرفة تأتي من مصادر عدة وأنها مفتوحة النهاية بل ومجهولة النهاية أيضا، ولكن الاعتماد المتطرف على الكتاب المدرسي يوحي بأن كل ما يحتاج إليه المتعلم من المعرفة قد سجل في كتاب واحد، وأنه لا يتغير، وأنه صحيح، ونهائي. وفي الوقت نفسه فإن الطلاب و(المعلمين) لا يمارسون عملية البحث، ولا تنمو لديهم صفات الفضول العلمي، ومهارات الإجابة عن أسئلة جديدة لم تتعرض لها الكتب المدرسية (سارة، ١٩٩٠)، لأن معظم ما في المدرسة من كتاب، ومعلم، وامتحانات، ومناهج، وطرائق، لايزال ينتسب إلى مرحلة اجترار المعرفة، وخزنها، وتغليب الألفاظ على الأشياء، وتفضيل النظر على العمل، وتقديم الجدل العقلي على البحث المنهجي، وإيثار التقليد على التجديد (عبدالدائم، ١٩٩١).

٣ - **تسهيل التغريب الثقافي والتربوي**: إن السلطوية التربوية والتعليمية تنتج جيلا ضعيفا ومحبطا لا يقوى على مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجهه، فضلا عن عدم قدرته على تحقيق المنجزات. فالشخصية التي تعمل السلطوية على إعدادها تتميز بالقدرة الكبيرة على الطاعة والخضوع والتنفيذ والاستسلام، وتتحلى بضعف واضح في القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، والمساءلة، والمناقشة، والنقد، والتمحيص، والتنقيب، والموازنة بين الأشياء. لقد حقق الغزو الثقافي الغربي الذي تواجهه كثير من البلدان العربية الإسلامية نجاحا بارزا لأسباب متعددة منها ازدياد سطوة السلطوية التربوية والتعليمية وقوتها في المجتمع العربي بشكل عام. فالنفسية الامتثالية التي ساعدت السلطوية في إنتاجها أسهمت في تهيئة العقول لتلقي وقبول مخلفات الثقافات الوافدة إليها «فزيفت وعيها الثقافي لأنها لا تملك القدرة على التأمل والنقاش والاسترجاع التراثي الذي يساعدها بدوره على تأسيس ثقافة نقدية تسعى إلى الحصول على أفضل ما يتاح لها

من معرفة من أجل إثراء حياتها» (عبدالحي، ١٩٨٧، ص ٦١). وبذلك أسهمت السلطوية التربوية في إيجاد البيئة الملائمة والمناخ المناسب لتقبل التغريب الثقافي والتربوي.

والتربية، التي هي انعكاس للواقع الاجتماعي، تعبر عن وجهة اجتماعية لأن «محور الدراسة في التربية هو المجتمع، فمنه تشتق أهدافها، وحول ظروف الحياة فيه تدور مناهجها ولتحقيق أهدافه تكون رسالتها» (مطاوع، ١٩٨٠، ص ١١). وبما أن الثقافة سمة من سمات المجتمع الذي تقوم التربية بدور كبير في بنائه، فإنها تسهم في صياغة الثقافة، وتقوم بنقلها، وحفظها، وتطويرها، لتناسب حاجات المجتمع المتغيرة (أحمد، ١٩٧٨).

ويمكن تعريف الثقافة بأنها الألوان المختلفة من السلوك، وأساليب التفكير والعمل والتفاعل والتوافق التي يقبلها أفراد مجتمع معين، ويتميزون بها. فهي إذن جميع وسائل الحياة المختلفة المادية والمعنوية التي يقبلها، أو يتوصل إليها أفراد المجتمع، وتصبح موجها لسلوكهم في المجتمع (حمادة، ١٩٨٤). وتشكل الثقافة محتوى العملية التربوية حيث إن التربية عملية «توصيل» و«تطوير» عناصر الثقافة المختلفة طوليا عبر الأجيال، وأفقيا عبر فئات المجتمع، وعبر غيره من المجتمعات الأخرى (حسن، ١٩٨٦). لذا فإن ثقافة المجتمع تسهم في صياغة تربيته، كما أن تربية المجتمع تعمل على تنقية ثقافته، وتطويرها، وتخليدها. ويمكن القول بأن التربية عملية اجتماعية ثقافية تشتق أهميتها من أهمية الوجود الاجتماعي للأفراد، ومن اعتبارهم حملة الثقافة. كما أن الثقافة تعتبر الوعاء التربوي العام الذي تحدث فيه عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد بما تتضمنه من إكسابهم أنماطا سلوكية تحدد علاقاتهم، وأدوارهم الاجتماعية (عفيفي، ١٩٦٤). وهكذا تعمل التربية على القيام بوظيفتها ضمن إطار الثقافة (الرشدان، ١٩٨٤).

إن الواقع الثقافي في المجتمع يترك عادة آثاره، وبصماته، وانعكاساته على التربية. ومن أهم الخصائص البارزة للواقع الثقافي في الوطن العربي تفشي ظاهرة التغريب الثقافي الذي يعني النزعة العمياء إلى الغرب (الأزرعي، ١٩٩٥)، وتحول العناصر الغربية والبنى والقوى التي تتبناها إلى أجسام غريبة ذات قوة ونفوذ، وقادرة على إنتاج مجتمعها وحضارتها الأم في البيئة العربية، وتبني أو فرض النموذج الغربي بوصفه عنصرا رئيسيا أو وحيدا في المشروع النهضوي العربي (إسماعيل، ١٩٩٤). ومن هنا يمكن تعريف التغريب بأنه التغير الثقافي الذي يحدث في أي مجتمع غير غربي تحت تأثير الاتصال بجماعات أو أفراد غربيين، أي أنه العملية الثقافية التي من خلالها يتبنى مجتمع، أو جزء منه الثقافة الغربية، أو جزءا منها (التابعي، ١٩٩٣).

ولقد أوكل جانب كبير من الفكر العربي الحديث بشكل عام إلى نفسه، أو أوكلت إليه مهمة إعادة تركيب النسيج الثقافي - الاجتماعي العربي وفقا للنموذج الغربي للتاريخ، والثقافة، والمجتمع، والعلمنة، والدولة الأمة (إسماعيل، ١٩٩٤). ولذلك غلبت الصبغة الغربية في التربية، والحضارة، والتفكير، والثقافة العربية (أبو صالح، ١٩٨١). وكان من وسائل فرض النموذج الغربي المعاصر التبادل التجاري غير المتكافئ، والتدخل في الشؤون الداخلية بحجة الدفاع عن حقوق أقلية معينة، أو حماية مصالح معينة، والحكم المباشر، والهيمنة الاقتصادية، والسيطرة الثقافية والأيديولوجية (الجابري، ١٩٩٤). وتمر الثقافة العربية، حاليا، بمرحلة تتميز بالقبول والانفعال والتأثر بثقافات الغرب، والاستعارة، من دون الهضم والاحتواء اللذين يعقبان الاختيار المبني على الاقتناع (موسى، ١٩٨٢). وكان من نتائج الهجمة التغريبية على الوطن العربي، كما يقول د. أحمد صيداوي، تلوث اجتماعي يبرز في نطاق التربية والتعليم، وفي مجال الحياة العامة، أو الثقافة بمعناها الشامل (صيداوي، ١٩٨١). وهناك أسباب كثيرة ومتشابكة أدت إلى التغريب الثقافي في الوطن العربي من أهمها:

أ - **سعي الغرب إلى الهيمنة على الوطن العربي**: إن التغريب الثقافي سلاح استخدمه الغرب في كثير من الأحيان بوصفه وسيلة للسيطرة، والاستعمار، وخدمة المصالح الغربية، فالهيمنة الثقافية تعد اليوم على رأس قائمة الأولويات في الغرب. ومن أهم الدول التي تستهدفها تلك الهيمنة الدول العربية. فالدول الاستعمارية بشكل عام غيرت أساليبها، وتخلت عن الاستعمار المباشر إلى شكل آخر من الاستعمار الجديد غير المباشر، يشد المستعمرات السابقة إلى مراكز هيمنته في إطار مفروض ومراقب من التبعية الاقتصادية والسياسية والفكرية. إن علاقة الفكر العربي بالفكر الأوروبي في القرنين التاسع عشر والعشرين قد بنيت ضمن إطار الاستعمار الجديد والتبعية اللذين يقومان على الغزو المباشر أو شبه المباشر في مختلف الميادين (الجابري، ١٩٩٥)، فاللقاء الثقافي العربي والغربي كان ولايزال يجري بين هامش تدور في فلكه الحياة والثقافة العربيتان، ومركز يحتله الوجود الحضاري والثقافي الغربي، وهو لقاء تجاذب وتنافر تتحكم فيه، في أغلب أحواله، قوة الشد إلى المركز التي يستجيب لها هامش المحيط بتكيفات تتباين من الانقياد، والتماسك، وامتصاص زخم المناورة (زكي، ١٩٩٥). وهكذا خضعت الأمة العربية في كثير من جوانب حياتها للغرب في ظل نفوذ القوة، والهيمنة، والتحكم (محمود، ١٩٩٥)، فكان الطرف العربي هو المتلقي والمنفعل، أما الطرف الغربي فهو الغازي، والقامع، وأحيانا النقيض (خضر، ١٩٩٦).

ولقد عمل التغريب الثقافي على تهيئة الأجواء والبنى الملائمة لخلق قبول عربي عام للنفوذ الغربي، ما ساهم في زيادة وتيرة السيطرة الغربية والإذعان العربي. وأصبح الإعلام من أهم وسائل فرض الهيمنة الثقافية الغربية وأكثرها خطورة، وأبعدها أثرا بما وصل إليه من تقنيات متطورة تؤثر بشكل مباشر وسريع في المتلقي (الحناشي، ١٩٩٥). فقد تمكن الإعلام الغربي من مخاطبة الشعوب والأفراد بشكل يومي منتظم وسريع، وبأساليب متنوعة، وبالصوت والصورة والكلمة

المكتوبة، ما أسهم في حالات كثيرة في تهيئة النفوس والأذهان لتقبل النموذج الغربي في مختلف المجالات (منور، ١٩٩٥). لقد عرف الغرب أهمية الإعلام في توصيل رسالته الثقافية أو فرضها، ففي هذا العصر لم يعد ثمة حظ لأي ثقافة إذا لم تؤازرها أجهزة الإعلام (البغدادي، ١٩٩٥). وتشير الإحصاءات إلى أن الأمريكيين، على سبيل المثال، يبيعون من الأفلام والبرامج التلفزيونية لبقية العالم أكثر مما يبيعون من الأسلحة والسيارات، وأن مجموع دخلهم من الصادرات الثقافية يصل إلى أكثر من مائة مليار دولار (أبو غزالة، ١٩٩٥).

إن الهيمنة الثقافية الغربية على أجزاء كبيرة من الوطن العربي صورة من صور الاستعمار غير المباشر الذي يتميز بقلة تكاليفه وآثاره في القوى المهيمنة من جهة، وفاعلية نتائجه على القوى المهيمن عليها من جهة أخرى. كما أن عملية مواجهته تعد أمرا صعبا، لأنه لا يأخذ شكل الاستعمار السافر، ما يجعل عملية توحيد الشعوب المستهدفة، وحفزها، وحشدها لمقاومته أمرا صعبا.

ب - **تأثير بعض المثقفين العرب المتغربين**: لقد تمكن الغرب من استقطاب بعض النخب العربية المثقفة التي تبنت الفكر والنموذج الغربي. وقد تمتعت تلك النخب في كثير من الأحيان بالقوة، والنفوذ، والسيطرة، حتى سماها البعض «الأقليات الاستراتيجية»، وقد فُرضت بطرق متعددة في مواقع ومناصب حساسة واستراتيجية (إسماعيل، ١٩٩٤). وطريق التقدم الوحيد، من وجهة نظر هذه النخب، يتمثل في رفض التراث، والتنكر للماضي، والاقتداء بالغرب والانفتاح عليه انفتاحا غير مشروط، والأخذ بأنماط التفكير والعيش التي تتبناها المجتمعات الغربية (الحاج، ١٩٨٣)، أي أنها كما يقول د. سيد الخميسي، تطابق بين درجة التغريب من جهة، ودرجة التحديث والتنمية من جهة أخرى (الخميسي، ١٩٨٨). ولقد تخلى كثير من المثقفين العرب عن ثقافتهم العربية الإسلامية، وتبنوا بدلا منها نماذج وأنماطا ثقافية غربية، واستخدم الغرب معظمهم - سواء عرفوا أم لم

يعرفوا - كجسر تمر عبرهم حملات التغريب و«الفرنجة»، فقد تمثل دور دعاة التغريب في اتباع المذاهب الغربية، والإشادة بها، والانبهار بما حققه الغرب من إنجازات مادية وتقدم تقني مذهل، ما شل قدرتهم على التفكير، وقنعوا بالتبعية، فظلوا شراحا للفكر، ولم يضعوا أي فكر، فكانت النتيجة مسخا ثقافيا (عيسى، ١٩٨٥)، حتى قال أحد رواد التغريب بأن علة الأقطار العربية ورأس بلواها أنها لاتزال تعتقد أنه ليست هناك مدنية غير المدنية الأوروبية (إسماعيل، ١٩٩٤). ولقد عمل كثير من المثقفين العرب المتغربين كـ «وسائل إعلام» نشطة تنظر للغرب، و«تلمع» فكره، وتروج لنموذجه في التقدم والتحديث والتنمية، وعطل بعضهم تفكيرهم، وأصبحوا لا يفكرون إلا من خلال «التنفس» من الحقل المفاهيمي الغربي المفصول عن تاريخه وسياقه (يويو، ١٩٩٠).

جـ - **قوة الغرب، وضعف العرب**: لقد انبهر بعض العرب بقوة الغرب، ما جعلهم يثقون بثقافته، وفكره، ومناهج حياته. ورافق ذلك تخلف وعجز عربيان شبه شاملين. فأمريكا، على سبيل المثال، استطاعت في فترة قصيرة نسبيا أن تصبح أقوى دولة في العالم، لذلك أصبحت الوصفة، كما يقول د. فؤاد زكريا، بسيطة جدا: أمريكا بنت أعظم قوة في العالم في قرنين، إذن فإن اتباع النموذج الأمريكي سوف يجعل العرب عظماء متقدمين، وسينقلهم من الفقر إلى الغنى ومن الضعف إلى القوة (صبح، ١٩٩٥). لقد أصبح الوطن العربي، بشكل عام، يواجه اختراقا وضياعا ثقافيين يميزان علاقة الغالب الغربي بالمغلوب العربي، ويقودان إلى شكل من أشكال التغريب الذي لا يمثل حالة من التلاقح الفكري، والاتصال الثقافي المتكافئ، فهو ليس أكثر من عملية تكييف وتطويع للثقافة العربية وفق متطلبات ومقاسات النموذج الغربي الغالب (غوانمة، ١٩٩٦).

ولقد أسهمت الانتكاسات والهزائم العربية في كثير من المجالات في زيادة حدة نزعة التغريب. ففي أعقاب الهزائم الكبرى واستشراء حالة اليأس كان يبدو للمثقف العربي أنه لايزال يعيش في مجتمع طفل.

بينما ينتصب الغرب عملاقا بفكره وقواه المادية والتقنية (الجابري، ١٩٩٤). وكثيرا ما قادت عقدة النقص تلك عددا من المثقفين والمفكرين العرب إلى الدعوة إلى تبني النموذج الغربي في بلدانهم متناسين، كما يقول د. فادي إسماعيل، أنه نموذج غير قابل للتكرار، لأنه كان مشروطا بظروف تاريخية واجتماعية داخلية، وظروف خارجية تمثلت في الاستعمار، ومن المعروف أن تلك الشروط التكوينية للنموذج لا يمكن تكرارها (إسماعيل، ١٩٩٤). كما أن مثل هذا الطرح الذي يقدمه بعض المثقفين العرب خاطئ، وخطير، وعرضة للفشل، لتجاهله الكامل لعناصر الحضارة العربية الإسلامية الراسخة التي لا تتدرج أو تذوب في غيرها بسهولة، لأنها ليست حضارة هزيلة ذات موروث ثقافي وفكري ضعيف (الرايس، ١٩٩٥). وبالإضافة إلى ذلك فإن نجاح النموذج الغربي في التمية غير مسلم به، حتى في بيئته، فعلى الرغم من نجاحه في توفير الرفاه المادي للناس، فإن له آثارا مدمرة في المجالات البيئية، والاجتماعية، والنفسية (فرجاني، ١٩٨٥).

إن العلاقة بين الثقافة العربية والثقافة الغربية لا تقوم على التفاعل الذي يجري بين جانبين على درجة واحدة تقريبا من الندية، بحيث يقوم بينهما تبادل مبني على الأخذ والعطاء بشكل واع، وفي ظل الاختيار الحر، ومن دون تهديد للهوية. بل إن الوطن العربي يواجه غزوا ثقافيا غربيا يشنه طرف غالب على طرف مقهور. وعادة ما يتحول المقهور إلى مبهور بقوة قاهرة، فيأخذ منه ما لا يحتاج إليه، ورويدا رويدا يتحول إلى تابع ذليل له (مدكور، ١٩٨٧). وقد أدت محاولات تقليد الغرب الغالب في كثير من الأحيان إلى شكل سافر ومباشر من أشكال التبعية وفقدان الاستقلال (زكريا، ١٩٨٨). إن الثقافة الأجنبية الدخيلة، كما قال د. عبدالله عبدالدائم، تغزونا من كل صوب، كما تغزونا سائر أنماط حياة الغرب عامة. وعلى الرغم مما قامت به الثقافة العربية من جهود تظل الغلبة للتيار الدخيل، بسبب قوته الذاتية أولا، وبسبب ضعف مناعة البنية العربية ثانيا (العظمة، ١٩٩٢).

ولقد أدى الضعف العربي، والقوة والهيمنة الغربية إلى إجبار النموذج العربي والإسلامي السياسي، والاقتصادي، والثقافي، والتربوي، على الانزواء، وأصبحت مهمته الأساسية هي الدفاع عن وجوده بعد أن تراجع إلى خط دفاعه كثقافة شعبية مغلوبة لأمة مغلوبة (إسماعيل، ١٩٩٤).

د - **التعامل الخاطئ مع التراث العربي الإسلامي**: يرى بعض المفكرين أن التراث العربي الإسلامي يتكون من عنصرين رئيسين: عنصر إلهي مقدس وعنصر بشري أرضي من صنع الناس ومن تفكيرهم. وإذا كان العنصر الأول قابلا للتأمل والتدبر والتفكير، فإنه غير قابل للتغيير لأنه من لدن الله تبارك وتعالى، وليس لنا إلا أن نؤمن له. وأما العنصر البشري، فهو قابل للأخذ والرد لأنه قد يعتريه الضعف والخطأ ويتأثر بظروف الزمان والمكان وغيرها (محمود، ١٩٩٥). ولكن، يرفض مفكرون آخرون اعتبار العنصر الإلهي جزءا من التراث. فالدكتور سعيد إسماعيل علي، على سبيل المثال، يفرق بشكل صائب بين الدين الإسلامي والتراث الإسلامي فيرى أن الدين الإسلامي الذي يجب الالتزام الكامل به، يتمثل بالقرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة، أما التراث الذي لا التزام فيه، فهو الجهود التي بذلها علماء، وفقهاء، ومفكرون، وفلاسفة، فكرا وعملا، بالشرح، أو التفسير، أو التحليل، أو التجديد، أو الاجتهاد والإضافة والتطور، أو الممارسة (علي، ١٩٨٦). أي أن الدين هو الثابت الذي «لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه» (فصلت: ٤٢)، أما التراث فهو المتغير المتأثر بالزمان والمكان، والذي قد يصلح لفترة، وقد لا يصلح لأنه اجتهاد، عرضة للصواب والخطأ (أبو صالح، ١٩٨١). ولكن كثيرا ما جرى التعامل مع التراث والدين بطرق خاطئة منها العمل على إعادة قولبة الإسلام في القوالب الغربية، وتقديم الحيثية والفلسفة الإسلامية لقولبته (حسنة، ١٩٩٤)، أي تطويع الإسلام للأفكار، والمفاهيم، والمذاهب، والمبادئ الغربية، وبذلك يُخضع ما هو وحي ثابت ومطلق لما هو بشري وضعي متغير، ونسبي

(التفتزاني، ١٩٧٩). والطريقة الأخرى للتعامل الخاطئ مع التراث تتمثل في نقل القدسية من القرآن الكريم والسنة النبوية إلى أقوال، واجتهادات، وأفعال، وأفكار المفكرين والفقهاء، وما ينتج عن ذلك من إلغاء للعقل، وسقوط في فخ التقليد، وعجز عن القدرة على العودة إلى الإسلام، وتنزيله على الواقع، وتقويم الواقع به. وهذا يعني أن الأمة العربية بشكل عام لاتزال في مرحلة العجز عن تمثل تراثنا، ومن ثم القدرة على غربلته، وفحصه، والإفادة من العقلية المنهجية التي أنتجته، والقدرة على إنتاج فكر معاصر من خلال الاهتداء بالقيم المحفوظة في الكتاب والسنة (حسنة، ١٩٩٤). وقد توهم كثيرون في الوطن العربي أن تمثل التراث يكمن فقط في الهروب إلى الماضي، وعدم العودة منه للتعامل مع الحاضر، والنظر إلى المستقبل، ولذلك دخلنا التاريخ، وبات من الصعب الخروج منه (حسنة، ١٩٩٤). إن العودة الصحيحة إلى الماضي والتاريخ تعني الحوار مع التاريخ، والإفادة من عناصره القابلة للاستمرار، والتأثير الإيجابي في الحياة الإنسانية، وإسقاط ما عدا ذلك بسبب التطور، وتغير الناس والأزمان (محمود، ١٩٩٥).

ولقد أدى سوء التعامل مع التراث العربي الإسلامي إلى إضعافه، وانزوائه عن الحياة، وإفساح المجال وإخلاء الساحة للفكر التغريبي، ما شجع الذين يضيقون ذرعا حتى بمجرد الحديث عن كنوز الفكر العربي، ويتصورون أن ذلك فكر تراثي يلائم إنسان زمانه ومجتمع زمانه. وخانهم الحكم الصائب والنظرة الناقدة الموضوعية من أن يروا أن أهم مناهج ذلك الفكر، وما يشتمل عليه من قيم ومبادئ لا تتعارض مع نظام الطبيعة، أو العقل، لأن الإسلام الذي كثيرا ما تعتمد عليه لا يناقض الطبيعة، وهو دائم الاحتكام إلى العقل (يوسف، ١٩٨٢).

إن ارتباط كثير من جوانب الثقافة العربية المعاصرة بالماضي وعدم انفكاكها منه، وانفصالها النسبي عن الواقع، جعل المناخ الثقافي العربي بشكل عام أكثر تأثرا بالثقافة الغربية، وأكثر عرضة للتغريب الفكري. والجهل بالثقافة العربية والإسلامية الصحيحة، ساعد على شيوع فكرة

خاطئة مفادها أن السبب الرئيس لتخلف الأمة العربية هو اعتمادها على قيم وأفكار تراثية، لا تلائم العصر، وأنه لا سبيل إلى تقدم العرب إلا بأخذهم للنماذج الغربية حتى بلغت الحال بأحد «المفكرين» العرب ليقول إن الغرب بجذوره الفكرية وبمعتقداته استطاع أن يحقق التقدم، وإذا أراد العرب التقدم فليس عليهم سوى أن يتخلوا عن إسلامهم، ويفكروا تفكيرا غربيا (يوسف، ١٩٨٢)، على الرغم من أن الإسلام يحث على العمل والإنتاج، والإبداع، والابتكار، والعقلانية، وهي مكونات أساسية للتقدم، فكما يرى د. زكي نجيب محمود، فإن الإسلام يحض على العلم بظواهر الكون. ويأمرنا أمرا مباشرا بأن «نقرأ» معالم الكون فوق قراءتنا لما نتعلمه بالعلم وما يسطره، فليس أمام العربي عقبة تمنعه من المشاركة الإيجابية في بناء عصره مع سائر البناة، إلا تربية، وتعليم، وإعلام لم نعرف حتى اليوم كيف نجعلها وسائل لإخراج المواطن العربي الجديد (الصاوي، ١٩٩٥).

هـ - **تأثر النظام التربوي العربي بالغرب:** لقد كان النظام التربوي العربي، الذي تغلب عليه بشكل عام الصبغة الغربية، أحد المنابع الرئيسة للتغريب الثقافي في الوطن العربي، فقد استخدم الاستعمار المدارس والجامعات للقيام بدور أساسي ومقصود في توجيه التعليم العربي من منظور غربي (الخميسي، ١٩٨٨). لذلك نجد أن بعض المناهج الدراسية، والأنشطة التربوية تتجاهل في كثير من الأحيان الثقافة العربية والإسلامية، ما يدعم الاغتراب الثقافي، ويضعف الانتماء القومي والديني بسبب زيادة الجرعة التغريبية التربوية فيها (غنايم، ١٩٨٦). وقد قام التربويون العرب المتأثرون بالغرب بدور كبير في تقوية حملة التغريب الثقافي، إذ عملوا كمبشرين متحمسين للفكر التربوي الغربي ممثلا بجون ديوي وثورنديك وكلباتريك وبرتراند رسل وغيرهم. لقد كانوا يتسلحون بهذه الأسماء وكأنها مفاتيح سحرية لإشكالات الواقع العربي في التربية، في حين كان عملهم هذا صارفا لهم عن مجابهة أزمات الواقع في عقول الأجيال الشابة (رضا، ١٩٩٠).

ففي مصر، على سبيل المثال، ظل الفكر التربوي المصري حتى السبعينيات غارقا في الكشف عن آراء أعلام التربية الغربية، من دون عناية كبيرة باستقراء آراء المفكرين التربويين العرب والمسلمين (غنايم، ١٩٨٦). ولقد أصبحت المؤسسات التعليمية العربية، في كثير من الأحيان، وسائل مسخ للهوية، فمعظم الجامعات العربية تعطي للتربية العربية والإسلامية قدرا ضئيلا مقارنة بما تخصص للنظريات، والأفكار، والمذاهب التربوية الغربية من حيث تاريخها ومؤسساتها وقواعدها وروادها (نشابة، ١٩٩٣).

مظاهر التغريب في التربية والتعليم

لقد ساعد التغريب الثقافي في الوطن العربي على إيجاد مظاهر وأشكال كثيرة من التغريب في الميدان التربوي والتعليمي العربي شملت فلسفة التربية، والمناهج الدراسية، والإدارة التربوية، والبحث العلمي، واللغة، وغيرها. لذلك، فإن النظم التعليمية العربية بصورة عامة، كما يقول د. مسارع الراوي في جوهرها غربية مستوردة وليست عربية (الراوي، ١٩٩٥). ومن أهم الجوانب التربوية التي سادتها مظاهر التغريب ما يلي:

أ - **فلسفة التربية**: لقد أعدت معظم فلسفات التربية العربية من قبل النخب التي بيدها القوة والنفوذ، وفُرضت بطريقة تسلطية على الواقع التربوي العربي (يوسف، ١٩٨٥). وبما أن معظم تلك النخب متغربة ثقافيا، فإن أكثر الفلسفات التربوية التي صاغتها لم تكن أكثر من تعريف بفلسفات الغرب، تختلف في طريقة كتابتها، فهي إما أن تقدم فلسفة مثل البرجماتية، أو تعرض مجموعة فلسفات يترك للقارئ اختيار ما يريد منها أو تطوع بعض الفلسفات لتلبيسها على الواقع (الخميسي، ١٩٨٨). ولما كان المناخ الثقافي في الوطن العربي بشكل عام متأثرا جدا بالثقافة الأمريكية (داود، ١٩٨٨)، فقد طغت الصبغة الأمريكية

على فلسفات التربية العربية. وقد أثر الفكر التربوي الأمريكي في الفكر التربوي العربي بشكل أساسي عبر التربويين العرب الذين تلقوا علومهم التربوية في الجامعات الأمريكية والغربية، إذ تتلمذ معظمهم على أيدي أركان الفلسفة التربوية التقدمية وتلامذتهم أمثال جون ديوي ووليام جيمس ووليم كلباتريك. لذلك بينت نتائج دراسة أجريت على عينة من المعلمين في الأردن أن أكثر من لديهم فلسفة تربوية واضحة من أفراد العينة يؤمنون بالفلسفة التربوية التقدمية التي تقوم أساسا على البرجماتية (العمري، ١٩٩٢).

والواقع التربوي في مصر، على سبيل المثال، لا يختلف كثيرا، إذ ظلت الفلسفة البرجماتية مسيطرة في أواخر الخمسينيات وفي الستينيات (أحمد، ١٩٨٥)، على الرغم من أن البرجماتية كانت موضع انتقاد في مهدها في الفترة نفسها، فالرئيس الأمريكي إيزنهاور، على سبيل المثال، قال في العام ١٩٥٩: «إن السنوات الخمس التي أمضيتها في منصبي كرئيس للجمهورية جعلتني مؤمنا تماما بحتمية إعادة النظر في تعليمنا، ويجب على المربين والآباء والطلاب أن يشعروا مثلي بالسخط على العيوب الكامنة في نظامنا التعليمي، عليهم أن يسلكوا طريقا تعليميا غير الذي انسقنا إليه عميانا بفضل توجيهات جون ديوي» (أحمد، ١٩٨٥). إن معظم فلسفات التربية في الوطن العربي فلسفات غربية كتبت بأحرف عربية.

ب - **المناهج الدراسية**: ويعد التغريب من السمات البارزة لمحتوى المناهج الدراسية العربية وأهدافها بشكل عام. فمناهج معظم الجامعات العربية، على سبيل المثال، اقتُبست من نظم أجنبية، ولا تمتّ بصلة إلى أهداف الإنسان العربي وتطلعاته (بوبطانه، ١٩٨٨). إن معظم المناهج العربية منقولة من مناهج التعليم الغربي في العلوم التجريبية، والفلسفة الغربية، والقانون،

والنظم، وغيرها (حلمي، ١٩٨٥). ومن مظاهر التغريب في كثير من المناهج العربية قلة الاهتمام بالتربية الدينية، إذ نجد في إحدى الدول العربية أن حصص مادة اللغة الإنجليزية تبلغ ثلاثة أمثال حصص التربية الدينية، وأن حصص المواد الاجتماعية هي ضعف عدد حصص التربية الدينية. ولا يقتصر إهمال التربية الدينية على الكم بل يتجاوزه ليشمل النوعية، ففي إحدى الدول العربية لا تلائم معظم الموضوعات الدينية التي تُدرس قدرات التلاميذ، ومراحل نموهم في كل صف دراسي، كما ابتعدت الموضوعات عن معالجة القضايا المعاصرة التي تهم التلاميذ، بالإضافة إلى الأسلوب الصعب الذي كتبت به (النقيب، ١٩٨٩). إن فصل الدين عن العلوم والمعارف الأخرى واعتباره مجرد مادة ضعيفة لا تحظى باهتمام كبير كانا من نواتج التغريب التربوي. فالحضارة الغربية، كما يقول د. علي عيسى عثمان، فصلت الدين عن سائر العلوم والمعارف، وأخرجت تلك العلوم والمعارف من الدين، وتوصلت إلى نظام «البلوكات» في المعرفة، ينفرد كل «بلوك» فيها باسم «موضوع مدرسي» منفصل (عثمان، ١٩٨١). إن نجاح منهج غربي معين في بيئته لا يعني بالضرورة نجاحه إذا اقتلع من جذوره، وترجم، وزرع في تربة عربية. فتطبيق الرياضيات الحديثة في عدد من الدول العربية، على سبيل المثال، لم يحقق النجاح المطلوب على الرغم من أنه نجح في أمريكا، وقد يعود سبب ذلك إلى أن الرياضيات الحديثة تتطلب توافر كم هائل من المعلومات، والحقائق، والأجواء، والوسائل العلمية، وهو ما يتوافر في أمريكا، ولا يتوافر في معظم الدول العربية (النابلسي، ١٩٨٨).

جـ - **البحث العلمي**: لم ينجُ البحث العلمي التربوي في الوطن العربي من ظاهرة التغريب، إذ إن معظم البحوث التربوية العربية الراهنة تنطلق من منطلقات وأطر غربية، وتقوم على أدوات

بحثية مشتقة أصلا من العلم الاجتماعي والتربوي الغربي (الخميسي، ١٩٨٨). أي أن معظم الدراسات التربوية العربية مازالت في مرحلة الاقتباس (غنايم، ١٩٨٦). ففي مصر، على سبيل المثال، كما يقول د. عبدالسميع سيد أحمد، شمل التغريب الرسائل العلمية في التربية، والتي يفترض وجود شيء من الإبداع فيها، حيث مازالت في معظمها تدور حول المقارنة بين الفلسفات المثالية، والبرجماتية، والطبيعية، أو حول عرض الآراء التربوية لبستالوزي، وجون لوك، وغيرهما (أحمد، ١٩٨٦).

إن دوران الأبحاث التربوية العربية في فلك التربية الغربية لن يساعد على تقدم المجتمعات العربية، ولن يسهم في دعم الابتكار والإبداع لأن اعتبار مشكلاتنا التربوية مجرد نسخة طبق الأصل عن مشكلات الغرب سيجعلنا نعمد إلى إغفال كثير من مشكلاتنا، لا لشيء إلا لأن الغرب لا يعانيها، أو لأنه تخطاها منذ مدة طويلة (غصيب، ١٩٩٥). وقد أسهمت غربة البحث العلمي التربوي بشكل عام عن الواقع العربي في تعقيد المشكلات التربوية العربية، لأن أهمية البحث التربوي تقاس بقدر ارتباطه بمشكلات المجتمع الذي يتعايش معه، ويستمد منه مقوماته الأساسية (غنايم، ١٩٨٦). فعلى سبيل المثال، نجد أن مشكلة الأمية هي من المشكلات التربوية العربية التي لم تحل بعد، ولم تجد العناية الكافية من الباحثين العرب. وقد يكون من الأسباب الرئيسة لذلك ضعف اهتمام الغرب بها بسبب عدم معاناته الحقيقية منها، لعدم وجودها بشكل بارز في المجتمعات الغربية، كما هي الحال في البلدان العربية. إن البحث التربوي يستمد حياته من بيئته لأن التربية «نبت لا يصلح إلا في بيئته، ولا ينمو إلا من ريّ أهله، ولا قيمة له إذا فقد جذوره الأصيلة، وإلا فما الفوائد المتوخاة من تطبيق النظريات التربوية الغربية، والأمريكية بوجه خاص، في كليات أو دوائر وأقسام التربية في

جامعاتنا، وأحيانا في بعض وزارات التربية والتعليم؟ وما الفوائد التي أفادها نظامنا التربوي من جميع الدراسات والرسائل العلمية التي أقيمت حول التطبيق المفروض بتعسف لهذه النظريات في مدارسنا، وعلى أبنائنا الطلاب، وزملائنا المعلمين؟» (محمود، ١٩٩٥).

د - **اللغة**: لقد رافق التخلف الثقافي والحضاري للأمة العربية ضعف شديد في مكانة اللغة العربية، وضمور في دورها، وقلة اهتمام أهلها بها، وعجزهم عن إتقانها، وتطاول كثير من أفراد النخبة المثقفة عليها. وقد نتج عن ذلك أن تحولت اللغة إلى مجرد وسيلة هزيلة للتعامل اليومي بين الأفراد، فباتت هيكلا من هياكل التخلف، ولم تعد قالبا للتعبير والتواصل الحضاريين، ولا إطارا للفكر العلمي الحي. (غصيب، ١٩٩٥).

إن من أخطر صور التغريب التربوي العربي إخراج اللغة من معظم الجامعات والكليات والمعاهد العربية كلغة تدريس للمعارف العلمية، وإحلال اللغات الغربية، وخصوصا الإنجليزية والفرنسية، محلها. وعلى نفس خطى كثير من مؤسسات التعليم العالي العربية التي تستخدم اللغات الأجنبية في التدريس، سار عدد كبير من المدارس الخاصة في الوطن العربي. إن معظم الجامعات العربية تستبعد اللغة العربية بوصفها أداة لتدريس العلوم، على الرغم من أن قوانين أغلبيتها تنص على أن لغة التدريس الرسمية والأولى فيها هي اللغة العربية، وأنه يجوز في الحالات الخاصة استخدام غيرها من اللغات، ولكن ما يتم في كثير من الأحيان هو تطبيق الاستثناء وإلغاء القاعدة. ولاستخدام اللغات الأجنبية لغة للتدريس مخاطر وسلبيات من أهمها:

١ - إيجاد شعور لدى كثير من الطلبة بقصور اللغة العربية عن تدريس العلوم، ما قد يزيد من عقدة النقص عندهم تجاه الثقافة الغربية، ويعمق احتقارهم لهويتهم، ويضعف انتماءهم الثقافي والحضاري.

٢ - تعريض الأفراد والجماعات لمشكلات نفسية واجتماعية كثيرة بسبب الانفصام اللغوي، والازدواج الثقافي.

٣ - تبديد جزء كبير من قدرات الطلاب الذهنية في ترجمة ما يقرأونه، أو يسمعونه من علوم إلى لغتهم. على سبيل المثال، فقد بينت إحدى الدراسات التي أجريت على الطلبة المستجدين في كلية العلوم في جامعة الكويت أن أولئك الطلبة يواجهون صعوبة في استيعاب المفاهيم العلمية التي تدرس لهم باللغة الإنجليزية، مما يضطرهم إلى بذل كثير من الجهد والوقت.

٤ - غربة المثقفين عن المجتمع الذي يعاني كثير من أفراده الأمية لغة وثقافة، وقد أثبتت نتائج بعض الدراسات أن هناك علاقة وطيدة بين ظاهرة هجرة الكفاءات العربية واستخدام اللغات الأجنبية في التدريس.

٥ - إعاقة فهم الطلاب للمادة العلمية [١٩].

هـ - **الإدارة التربوية:** ولقد تأثرت الإدارة التربوية العربية الحديثة بشكل عام بالحملة التغريبية التي اجتاحت معظم جوانب التربية العربية، وكان هذا التأثر في المستويين النظري والتطبيقي. فعلى المستوى النظري اقتُبست كثير من نظريات الإدارة التربوية من الغرب. وعلى المستوى التطبيقي جرت محاولات كثيرة لتطبيق مبادئ وآراء ونظريات إدارية غربية على الواقع التربوي العربي بشكل تعسفي يتجاهل الاختلاف وأحيانا التناقض بين المجتمعين العربي والغربي، وبين النظامين التربويين العربي والغربي (سورطي، ١٩٩٥).

وهكذا يتبين أن هناك علاقة وثيقة بين السلطوية التربوية والقابلية للتغرب، فهي تسهم في إيجاد جيل مهزوم ضعيف الثقة في نفسه، لا يعرف مواطن قوته، ولا يجيد سوى التقليد والتبعية للغرب المنتصر، ولا يتقن إلا الاستقبال والتلقي والإذعان والسلبية، بدلا من التفاعل والتأثير والتبادل المتكافئ. فالسلطوية التربوية تهيئ البيئة

لزرع التغريب بمختلف أشكاله ومستوياته في التربة العربية، لأنها تضعف قدرة الأفراد على الانتقاء والتمييز واتخاذ القرار المستقل، وتنتج جيلا ضعيفا ومحبطا لا يقوى على مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجهه، فضلا عن قدرته على تحقيق المنجزات. فالنفسية الامتثالية، التي ساعدت السلطوية في إنتاجها، أسهمت في تهيئة العقول لتلقي وقبول مخلفات الثقافات الوافدة إليها أساسا من الغرب فزيفت وعيها الثقافي لأنها لا تملك القدرة على التأمل، والنقاش، والاسترجاع التراثي الذي يساعدها على تأسيس ثقافة نقدية تسعى إلى الحصول على أفضل ما يتاح لها من معرفة من أجل إثراء حياتها (عبدالحي، ١٩٨٧).

إضعاف التنمية: التنمية والتربية مترابطتان، لأنهما تهدفان إلى إحداث تغيير إيجابي في الفرد والمجتمع، فكلتاهما عملية ترمي إلى خدمة الإنسان، وبنائه، وتحسين مستويات حياته، وحل مشكلاته، وتطويره بشكل شامل ومتكامل. لذلك فإن العلاقة بينهما وثيقة، فالتربية ضرورية لتحقيق التنمية، والتنمية مهمة لتقدم التربية، والتربية عملية تنموية في جوهرها، والتنمية تعتمد كثيرا على التربية في تحقيق أهدافها. وأي قصور يعتري أحدهما يؤثر وينعكس على الأخرى بشكل سلبي، فالمشكلات التي تواجه التربية تعمل بشكل أو بآخر على إعاقة مسيرة التنمية التي لها ثلاثة مظاهر هي:

أ - رفع مستوى العيش.

ب - إقامة مؤسسات ونظم اجتماعية وسياسية واقتصادية تحافظ على كرامة الإنسان واحترامه.

ج - زيادة حرية الأفراد في الاختيار (Todaro, 1989).

وبما أن السلطوية هي إحدى المشكلات الحقيقية التي تعانيها بعض النظم التربوية والتعليمية في الدول العربية، فقد أدى ذلك إلى إضعاف التنمية فيها، وتقليل مردودها. فالتنمية تنمو وتؤتي أكلها في أجواء الحرية، والمشاركة، والحوار، وتذوي في مناخات الكبت، والتجبر،

والإكراه، لأن عماد التنمية هو الإنسان الذي لا يستطيع أن يعمل وينتج إلا في ظل الحرية بصورها المختلفة. وقد أدت السلطوية التربوية إلى فرض نظم تعليمية أكثرها بعيدة عن المجتمعات العربية وحاجاتها التنموية، وغير مرتبطة كثيرا بها لأن القوة الدافعة التي تقف وراءها، وتتخذ القرارات بشأنها، هي الأقليات أو النخب ذات النفوذ. ولذلك تأتي مخرجاتها في كثير من الأحيان عبئا على التنمية، فمؤسسات التعليم العالي، على سبيل المثال، مازال معظمها مصانع لتخريج حملة الشهادات في تخصصات معينة من دون تخطيط مسبق لحاجات البلاد من تلك التخصصات، ومن دون أخذ مطالب التنمية في الاعتبار. وقد أدى سوء المواءمة بين مخرجات التعليم وحاجات التنمية إلى هجرة كثير من الخريجين العرب من ذوي الكفاءة والتأهيل العالي إلى الخارج، ما زاد من مصاعب التنمية وتفاقم أزمتها (زين، ١٩٧٨). وما زاد من حدة مشكلة هجرة الكفاءات العربية وجود أشكال كثيرة من السلطوية في كثير من البلدان العربية. فعلى سبيل المثال، أكدت دراسة أجريت على عدد من المهاجرين العرب أن ٥٥ في المائة منهم رفضوا العودة إلى تسلم وظائف عرضت عليهم في بعض الأقطار العربية للأسباب التالية: انخفاض مستوى حرية الرأي (٨٣ في المائة)، وانخفاض مستوى الحرية السياسية (٦٩ في المائة)، وانخفاض مستوى حرية الحركة (٦٥ في المائة) (زين، المصدر السابق ١٩٧٨). إن تضييق دائرة الحرية في بعض جوانب التربية العربية بشكل عام أوجد عقبات إضافية أمام عجلة التنمية في الوطن العربي.

٥ - زيادة مستوى الاغتراب لدى المعلمين والطلاب

يعد الاغتراب إحدى ثمرات ونتائج السلطوية، لأنه يسهم في تقوية عزلة الفرد، وعجزه، وغياب المعايير والمعاني لديه. وقد سُمي القرن العشرون «عصر الاغتراب»، إذ على الرغم من أن الإنسان وصل فيه إلى القمر، فإنه فقد اتصاله مع عالمه (Dhaher, 1981)،

وعلى الرغم من أنه أنجز تقدما علميا وماديا وتكنولوجيا هائلا، فإن تقدمه الأخلاقي والروحي كان متواضعا جدا (القريطي والشخص، ١٩٩١)، فالمجتمعات الحديثة، وفقا لأميل دوركايم، عانت في أثناء تطورها السريع غياب المعايير، وفقدت حياتها التي كانت تتسم بنظام معين يقوم على التكافل أو التضامن الاجتماعي، تخضع فيه مصالح أفراده لمصلحة المجموع، ما قاد إلى شيوع بعض مظاهر الاغتراب كاليأس، والوحدة، والخوف، والاكتئاب، والقلق. وقد زاد من حدة تلك المظاهر بروز النزعة الفردية في العصر الحديث، والتي ساهم في تكريسها التصنيع والديموقراطية والعلمانية (عويدات، ١٩٩٥).

والاغتراب حالة ذهنية يشعر فيها الشخص بأنه معزول عن مجتمعه (Hannallah & Guirguis, 1998)، أو هو شعور الفرد بالانفصال النسبي عن ذاته أو مجتمعه أو كليهما (الأشول وآخرون، ١٩٨٥). أما أهم مظاهره فيمكن تلخيصها فيما يلي:

أ - العزلة الاجتماعية: وتعني الوجود الجسدي أو المادي في المجتمع، والانفصال الروحي والنفسي عنه، وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية (الأشول، ١٩٨٥)، وعدم الرضا عن أوضاع المجتمع ونظمه وقيمه وثقافته والعقليات السائدة فيه (بركات، ١٩٧٨)، نتيجة لانعدام التكيف الاجتماعي، أو لضآلة الدفء العاطفي، أو لضعف التواصل الاجتماعي للفرد (عويدات، ١٩٩٥).

ب - العجز: وهو الشعور بعدم القدرة على التأثير في الشؤون الخاصة والعامة (الأشول وآخرون ١٩٨٥)، وعدم القدرة على تقرير المصير، أو حتى المشاركة في صنعه (بركات، ١٩٧٨)، والشعور بحالة من الاستسلام، والخضوع (الكندري، ١٩٩٨)، والقهر، والاستلاب، وغياب القدرة على الاختيار (القريطي والشخص، ١٩٩١).

ت - غياب المعنى: أي فقدان الحياة معناها ودلالاتها (الأشول وآخرون، ١٩٨٥)، وشعور الفرد بأن حياته خالية من الأهداف التي يستحق أن يعيش لها، ويضحي من أجلها (الكندري، ١٩٩٨)، وبأنه يفتقر إلى مرشد أو موجه لسلوكه (عويدات، ١٩٩٥).

ث - غياب المعايير: وهو غياب القيم الثابتة في المجتمع (الأشول وآخرون، ١٩٨٥)، أو انحلالها وتناقضها وازدواجيتها، وتفسيرها لمصلحة البعض على حساب الآخرين (بركات، ١٩٧٨)، وسيطرة مبدأ «الغاية تبرر الوسيلة» (القريطي والشخص، ١٩٩١). وكثيرا ما ينتج عن ذلك الفردية المتطرفة، والانتهازية، والنفعية، والاعتماد على الحظ والمصادفات (عويدات، ١٩٩٥).

ج - الغربة عن الذات: وهي إحساس الفرد بابتعاده عن ذاته (الكندري، ١٩٩٨)، بسبب عدم قدرته على إيجاد الأنشطة المكافئة ذاتيا، وشعور الفرد بأن ذاته وقدراته مجرد أشياء منفصلة عنه (عويدات، ١٩٩٥).

إن المؤسسات التربوية كثيرا ما تكون سلاحا ذا حدين إزاء الاغتراب، فهي إما أن تكون أداة لتعميقه لدى الطلاب، وإما أن تكون وسيلة لتكييفهم مع أنفسهم ومجتمعاتهم. فالنظام التعليمي لا يمكن أن يكون محايدا، فهو إما أن يكون عاملا من عوامل بناء الفرد والمجتمع، وإما معول هدم لهما. وعلى الرغم من أن التعليم والقهر أساسا عملان متضادان يبطل أحدهما الآخر (علي، ١٩٩٨)، فإن التعليم يسهم أحيانا في تعميق الاغتراب حين يدفع كثيرا من الطلاب إلى دوائر التسلط، والضياع، والعزلة، وفقدان الهوية، والانفصال عن الذات والمجتمع (وطفة، ١٩٩٨)، ويعمل على إيجاد حالة من الاغتراب تتمثل في تجريد الطلاب من إنسانيتهم، وتحويلهم إلى «أشياء» أو كائنات مسحوقة، أو سلع تصنع وفق المواصفات التي يطلبها أصحاب النفوذ والسطوة في المجتمع (بدران، ١٩٩٥).

فالمدرسة تمارس أحيانا دورا يساعد على الاغتراب، من خلال حرمان الطلاب من فرص التفاعل فيما بينهم، وفصل بعضهم عن بعض تبعا لقدراتهم وأعمارهم، وإقصاء الطلاب عن عملية اتخاذ القرار التي تتميز بالبيروقراطية والروتين وعدم الفعالية والتحيز، والإخفاق في جعل الطلاب يشعرون بالانتماء، وسوء العلاقة بين المعلمين والطلاب، ووجود مناخ ضاغط ومغلق داخل المدرسة، وانعدام معنى كثير من النشاطات والخبرات المدرسية (Tucker-Ladd,1990). ويمكن للجامعة أيضا أن تكون مصدرا للاغتراب من خلال وسائل كثيرة منها: عدم احترام الأساتذة لطلابهم، وعدم مساهمة الطلاب في تصميم برامجهم، وإدراك الطلاب عدم وجود علاقة قوية بين ما يدرسونه في الجامعة من جهة وبين عملهم المستقبلي، وإحساسهم بأن تقييمهم لأساتذتهم لا يستخدم لتطوير الأساتذة، وتبني المعايير الأكاديمية المتدنية، والواجبات أو الوظائف المدرسية قليلة الجدوى والفائدة، والمستوى التدريسي المتدني (Rodney& Mandzuk, 1994).

وفي أحيان أخرى يؤدي النظام التعليمي عملا بناء وإيجابيا ينمي من خلاله شخصية الفرد بشكل شامل ومتكامل ومتوازن، ويقوي ثقته بنفسه، ويدعم قدراته، ويزيد من ارتباطه بمجتمعه وانتمائه إليه، ويرسخ اعتزازه بدينه وهويته وقيمه وثقافته، ويعزز معايير المجتمع، ويكون أداة للتحرير، والاستقلال، والتماسك الاجتماعي، والوحدة، وتعزيز التنمية والذات والثقافة (الرشدان، ٢٠٠٠).

مظاهر الدور الاغترابي للتربية العربية

تبدو مظاهر الدور الاغترابي للتربية العربية واضحة على قطبي العملية التربوية، وهما الطلاب والمعلمون.

أولا: اغتراب الطلاب

إن التعليم في الوطن العربي بشكل عام له دور كبير في تردي أوضاع كثير من الطلاب، وتفشي حالة الاغتراب لديهم، وتزييف وعيهم، مما يؤثر بشكل سلبي في قيمهم، واتجاهاتهم، وتحديد

اختياراتهم وقراراتهم بشأن قضاياهم، واحتياجاتهم، وطموحاتهم، أو قضايا مجتمعهم وحركته، واتجاهات التغير فيه (عبدالوهاب، ١٩٩٣).

وقد أجريت دراسات كثيرة في عدد من الدول العربية بينت نتائج معظمها وجود درجة عالية من الاغتراب لدى الطلاب. ويمكن، على سبيل المثال، النظر في دراسات الاغتراب لدى الطلاب، التي أجريت في أربع دول عربية هي مصر والكويت والسعودية والأردن كما يلي:

أ - **في مصر**: أظهرت نتائج دراسة عطية (١٩٨٩) أن من أهم مشكلات الطلاب الجامعيين في مصر ما يلي:

- الصراع الدائم بين ما يعتقده الطلبة والقيم السائدة في مجتمعهم، والتناقض بين ما تعلمه الطالب وواقع الحياة اليومية.
- طبقية التعليم، واتساع الفجوة بين الفقراء والأغنياء.
- ضياع الجادين وسط زحام الحياة، والشعور بأن الدراسة لا تجزئ، مما يشير إلى قلة جدوى التعليم.
- الشعور بالعجز، الذي يتمثل في الصراع بين الرغبة في التغيير، وصعوبة تحقيقه.

وأظهرت نتائج دراسة حافظ (١٩٨٠) وجود الاغتراب بين أفراد عينة الدراسة من الجامعيين المصريين. وتمثلت مظاهر اغترابهم في شعورهم بالسخط، وعدم الانتماء، والقلق، والعدوانية. كما أظهرت نتائج دراسة (الأشول وآخرون، ١٩٨٥) وجود الاغتراب بنسبة ٦٦,٤٤ في المائة لدى أفراد عينة الدراسة التي تكونت من ٣٧٦٤ من طلاب وطالبات الجامعات المصرية. وتبين، أيضا، أن أهم مظاهر الاغتراب كانت: العزلة الاجتماعية، والعجز، واللامعنى، واللامعيارية، والتمرد.

ب - **في الكويت**: أوضحت نتائج دراسة الكندري (١٩٩٨) شعور أفراد العينة المكونة من ١٠٥٧ طالبا وطالبة، اختيروا من ٢٢ مدرسة ثانوية كويتية، بالاغتراب الاجتماعي، وخصوصا الشعور بفقدان القيم. وقامت شعيب (١٩٩٥) بدراسة بينت نتائجها أن مفهوم الاغتراب لدى الشباب الكويتي يتضمن:

- العزلة، أو الانفصال عن الذات.
- ضعف المعايير الأخلاقية.
- اقتصار معنى الحياة لدى الفرد على القيمة الاقتصادية.

ج - **في السعودية**: أجرى القريطي والشخص (١٩٩١) دراسة على عينة من الشباب الجامعي السعودي، وبينت نتائجها انتشار الاغتراب بين أفراد العينة بنسبة ٢٥,٣٩ في المائة. وأظهرت نتائج دراسة أخرى أجراها أبو بكر (١٩٩٣)، وأوردها الكندري (١٩٩٨) في دراسته، وجود اغتراب اجتماعي لدى الطلاب تمثل في:

- عدم القدرة على اتخاذ القرار.
- عدم التكيف مع الذات والنفور من الحياة، والإحساس بعدم جدواها.
- الانعزال عن المجتمع، والابتعاد عن الانخراط في النظم الاجتماعية السائدة.

وأظهرت نتائج دراسة Dhaher(1981) اغتراب عينة دراسته التي تكونت من ١١٨ طالبا، و٢٥ إداريا، و٢٤ مدرسا من جامعة الملك عبدالعزيز. وتمثل مظهر الاغتراب في ضعف الانسجام بين الطلبة والإداريين والمدرسين.

د - **في الأردن**: لخص الرشدان (٢٠٠٠) ما أسماه حلقات الإحباط والاغتراب العشر في النظام التربوي في الأردن كما يلي:

- إن أكثر الأطفال دون سن السادسة لا تتوافر لهم فرص الالتحاق برياض الأطفال، وكثير من أطفال الروضة لا تتوافر لهم مرافق تربوية مناسبة، ولا معلمات كفوءات.
- وكثير من هؤلاء لا تسعفهم ظروفهم و«حظوظهم» للوصول إلى المرحلة التوجيهية.
- وكثير من طلبة المرحلة التوجيهية لا تمكنهم مناهجهم وبيائتهم العملية وظروف معيشتهم من النجاح فيها.
- وكثير ممن ينجحون لا تمكنهم أحوالهم وشروط القبول من الالتحاق بالجامعة.

- وكثير ممن يلتحقون بالجامعة لا يدرسون ما يختارون ويريدون.
- وكثير من هؤلاء وهؤلاء لا يتخرجون.
- وكثير من الخريجين لا يعملون.
- وكثير من الذين يعملون لا يعملون في مجال تخصصهم الدراسي.
- وكثير من هؤلاء لا يكسبون ما يكفيهم للعيش بحرية وكرامة.
- وكثير من هؤلاء وأولئك محبطون ومغتربون.

وأجرى حوامدة (١٩٩٩) دراسة، أوردها الرشدان (٢٠٠٠)، وأظهرت نتائجها أن نسب الاغتراب لدى عينة من طلاب ثلاث جامعات أردنية كانت: في النسق الاجتماعي ٤٦,٢ في المائة، وفي النسق الأكاديمي ٤٩,٢ في المائة، وفي النسق السياسي ٥١,٤ في المائة. علما أن مؤشرات الاغتراب كانت: فقدان المعنى، والانعزال الاجتماعي، وفقدان السيطرة، واللامبالاة، وفقدان المعايير.

ثانيا: اغتراب المعلمين

لاحظ أحد الباحثين أن الدراسات التي أجريت على اغتراب المعلمين العرب لاتزال محدودة (عويدات، ١٩٩٥)، وعلى الرغم من ذلك، فإن الأبحاث القليلة التي أجريت في هذا المجال أظهرت وجود الاغتراب. فقد أسفرت نتائج دراسة حمادنة (١٩٩٤)، على سبيل المثال، عن وجود الاغتراب بدرجة مرتفعة لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في الأردن. وأن أكثر مظاهر الاغتراب شيوعا كان فقدان المعايير، ثم فقدان السيطرة. كما بينت نتائج دراسة عويدات (١٩٩٥) معاناة عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن من اغتراب مرتفع في مجالات فقدان المعايير، وفقدان المعنى، وفقدان السيطرة والانعزال الاجتماعي. وعزا الباحث وجود الاغتراب لدى عينة المعلمين إلى أسباب منها:

- وجود أزمة في المعايير المطبقة في تعيين المعلمين، وتقويم أدائهم.
- تدني النظرة إلى مهنة التعليم.

- قصور نظام الترقيات.
- وقوع المعلم المبدع ضحية لأساليب التقويم التقليدية، وأساليب الضبط الاجتماعي.
- سلبية اتجاهات الطلبة نحو معلميهم.
- قلة معنى معظم ما درسه المعلمون في الجامعة.
- عدم أهمية كثير مما يدرسه المعلمون في حياة الطالب اليومية.
- التفوق الأكاديمي للمعلم لا يقدم ولا يؤخر.
- كثيرا ما تضيع جهود المعلم سدى، لأنه لا يقدر على استثارة الطلاب.
- غلبة المادية على القيم السائدة.
- إحساس المعلم بالملل لتكرار ما يدرسه.
- دخل المعلم لا يعطيه إحساسا بالطمأنينة.
- شعور المعلم بأن مهنته فقدت معناها.

وتشير دراسة النوري (١٩٧٩) إلى أن من أهم مسببات اغتراب المعلمين بشكل عام ما يلي:

- إن المعلمين عادة يكونون مسؤولين أدبيا وفكريا عن الطلاب، بغض النظر عن اختلافاتهم الذكائية، والسلوكية، والمعرفية.
- إن الخدمات الاجتماعية والتثقيفية التي يتوقعها المجتمع من المعلمين تكون عادة كثيرة.
- كثيرا ما تخضع عملية تقييم المعلمين لمعايير وأسس ذاتية، وغير موضوعية.
- ضعف المكانة الاجتماعية للمعلمين، وإحساسهم بالانفصال عن الجاه الاجتماعي، وحرمانهم من الأهمية الحضارية التي تتمتع بها عادة المهن الأخرى كالطب، والهندسة، مثلا.
- كثيرا ما تكون الخطط والأساليب التعليمية في المدارس غير خاضعة لاجتهادات وآراء المعلمين الشخصية، لأنها برامج رسمية مستقلة عن نزعاتهم، وميولهم الفردية.

- يتعرض المعلمون عادة للانتقادات التي توجه إليهم بسبب انتشار الانحراف بين كثير من الشباب، وتردي المستويات الفكرية والعلمية والخلقية التي يعزوها الناقدون إلى «تقصير» المعلمين.

وتكمن خطورة اغتراب المعلمين في أنه كثيرا ما يقود إلى إحباطهم، وشل قدراتهم، وإضعاف انتمائهم إلى مهنتهم، ورضاهم عنها، والتزامهم بواجباتها وأخلاقياتها. كما أنه كثيرا ما ينتقل إلى طلابهم، فالمعلمون المغتربون ينتجون عادة طلابا مغتربين.

ولا يقتصر الاغتراب على معلمي المدارس في كثير من الدول العربية، بل يتعداها ليشمل عددا كبيرا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية. فكما يشير وطفة (٢٠٠٠)، يعاني كثير من أساتذة الجامعات العربية حالة اغتراب تتمثل في غياب الحريات، وتآكل الحقوق. فهم محرومون من حرية التعبير عن الرأي والبحث العلمي، ويخضعون لكثير من القهر المادي والمعنوي. فالحريات الأكاديمية في معظم الجامعات العربية ضعيفة، وتشهد حصارات وقيودا، فعلى سبيل المثال، تعرض بعض الأساتذة الجامعيين للتهديد، وأيضا فُصل أو منع تعيين عدد منهم، وحرم كثير منهم من حقهم في المشاركة في اختيار رؤساء أقسامهم وعمدائهم ومديري جامعاتهم.

ومن المشكلات التي تسهم في زيادة حدة الاغتراب لدى كثير من أساتذة الجامعات العربية اضطرارهم إلى القبول بوظائف غير مناسبة، برواتب متدنية، مما يمنعهم من استثمار أوقاتهم في البحث العلمي والابتكار، وتفشي المحسوبية، والوساطة، والمصالح الخاصة التي تعيق توليهم المناصب القيادية، وصعوبة العلاقة مع النظام الحاكم، وصعوبة التوفيق بين الذهنية الأكاديمية التي تتصف بالموضوعية والتفكير العلمي، وذهنية أفراد المجتمع بشكل عام (الصوا وعلي، ١٩٩٩)، وضآلة التقدير الاجتماعي لهم، وعدم السماح لهم بتشكيل جمعيات أو اتحادات تمثلهم وتجسد هويتهم الأكاديمية، وعدم اهتمام جامعاتهم بتأليف الكتب التي لا تندرج في

نطاق المواد التدريسية المقررة. لذلك لا عجب أن تجد كثيرا منهم يعانون حرمانا، واستلابا، وإحباطا، وهدرا في القدرات والطاقات (النوري، ١٩٩٦).

وهكذا يتبين وجود مظاهر للدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي بشكل عام تتمثل في معاناة أعداد كبيرة من الطلاب ومعلمي المدارس وأساتذة الجامعات الاغتراب بصور متعددة، ودرجات متفاوتة، ولكن، ما العلاقة بين الاغتراب والتعليم التسلطي؟

العلاقة بين الاغتراب والتعليم التسلطي

إن التعليم التسلطي يستخدم المناهج الدراسية، وطرق التدريس، والنشاطات، والتقويم التربوي، وسياسة القبول الجامعي أدوات ووسائل لقمع الطلاب، وإيقاعهم في محيط الاغتراب، ومستنقع الإحباط. فكما أوضح ترافيس Travis (1995)، فإن المناهج الدراسية وطرق التدريس قد تقوم بدور اغترابي، حيث إن عدم مشاركة الطلاب في إعداد مناهجهم الدراسية يشعرهم بعدم أهميتها، وبأنها غريبة عنهم، مما يدفعهم إلى رفض الدروس لأنها قد تتناول موضوعات مملة، وغير مرتبطة بالطلاب وواقعهم، ولا تعالج قضاياهم. وقد أثبتت نتائج بعض الدراسات أن المناهج من أسباب تسرب الطلاب من مدارسهم، أو فشلهم في دراستهم. وما يولد الاغتراب لدى الطلاب ليس محتوى المناهج فقط، بل الطرق التدريسية المستخدمة أيضا، خصوصا إذا كانت تركز على مستوى هابط من تعلم الذاكرة، والتقليل من أهمية التفكير. كما أن النشاطات المنهجية قد تزيد من الاغتراب لدى الطلاب إذا خلت من الخيارات المتعددة والتنوع.

إن المناهج الدراسية وطرق التدريس، في كثير من الدول العربية، تعد أحد مصادر الاغتراب، فبعض المناهج الدراسية العربية، على سبيل المثال، ترسم صورة وردية غير حقيقية للواقع الاجتماعي، تبين أن المجتمع يخلو من المشكلات، وأن الأهداف تحققت، والصعوبات

تلاشت، والإنجازات فاقت التوقعات، والخدمات توافرت. وعندما يقرأ الطالب ذلك يشعر كأن الحديث يدور عن مجتمع غير مجتمعه، وعن واقع غير واقعه. وهو يقيس كل ما تقوله المناهج بمعيار الواقع. فإذا كان القول مفارقا للواقع، فقد الثقة بالمناهج والمجتمع الذي أعدها، أما إذا صدق ما تخبره به المناهج، وتعرض المجتمع لهزة كبيرة فإن صدمة شديدة ستصيبه، وإحباطا شديدا سيعتريه (علي، ١٩٩٨). وقد بينت نتائج عدد من الدراسات التي أجريت على المناهج الدراسية في بعض الدول العربية، أن تلك المناهج تؤدي دورا اغترابيا من خلال ما يلي:

- إضعاف مقومات الوعي بالوحدة العربية.
- التركيز على التلقين، والدعاية، والإعلان.
- تبرير سياسات الحكومات، وقراراتها.
- إبعاد الأفراد عن المشاركة في قضاياهم، ومشكلات أوطانهم وأمتهم، ففي المناهج توجد حالة انفصام وعزلة بين المضامين التعليمية والمشكلات الاجتماعية.
- التركيز على الفردية بدلا من الجماعية.
- التركيز على أدوار الأفراد بدلا من الجماعات والجماهير.
- التركيز على الحكومات بدلا من المواطنين كمصدر للقرارات.
- اعتبار معظم الخدمات منحة من الحكومات.
- المساهمة في تزييف الوعي الاجتماعي للتلاميذ.
- السعي إلى إعادة إنتاج الأوضاع الاجتماعية السائدة، وعدم السعي إلى تغييرها، بغض النظر عن سوئها أحيانا.
- تقديم محتوى معرفي لا يلائم اهتمامات الطلاب، ولا يساعدهم على فهم واقعهم الموضوعي.
- فصل الطالب عن جذوره، فهناك محاولة لإضعاف صلة الطالب بدينه، ومعتقداته، وتاريخه، وأصالته (بدران، ١٩٩٥)، و(عبدالوهاب، ١٩٩٣)، و(الهادي، ١٩٨٨).

أما طرق التدريس المستخدمة في أغلب الدول العربية، فتؤدي أيضا دورا اغترابيا عبر:

- اعتماد طرق التدريس بشكل أساسي على التلقين، مما ينمي القدرات الشكلية واللفظية لدى الطلاب، ويضعف قدراتهم الابتكارية والإبداعية (عبدالوهاب ١٩٩٣).
- عدم مراعاة التعليم التلقيني التسلطي الشائع للفروق الفردية بين التلاميذ، وإهماله إثارة دافعيتهم، مما يؤدي إلى إحباط كثير منهم، واغترابهم، مع ما يصاحب ذلك من عزلة وسلبية، وعجز، وعزوف عن الدروس والمعلمين، والتمرد عليهم (الكندري، ١٩٩٨)، فهو تعليم غريب عن واقع المتعلمين وحياتهم، ويساعد على اغترابهم، وهو تعليم فارغ يحفظ المتعلمون محتواه بطريقة آلية، ويتحولون فيه إلى«مستودعات» يقوم المعلمون بملئها بالأفكار والمعلومات. ومن شأن مثل هذا النوع من التعليم أن يقود إلى مظاهر اغترابية منها: تحويل الطلاب إلى كائنات متكيفة، ومتأقلمة، يمكن التحكم فيها. وإضعاف قدرة الطلاب على التفكير الناقد. وتزييف وعي الطلاب، وتحويلهم إلى كائنات هامشية، منفصلة عن مجتمعها، ومستسلمة للقهر، وعقولها مفتوحة بشكل سلبي لاستقبال المعلومات فقط (نوفل، ١٩٨٥).

ومن الجدير ذكره أن كثيرا من طلاب الجامعات العربية الذين يقعون ضحية التعليم التسلطي، كما ذكر وطفة (٢٠٠٠)، يعانون اغترابا أكاديميا بسبب حرمانهم من حرية التعبير، والتنظيم، والمشاركة واتخاذ القرارات في النقابات، أو الاتحادات الطلابية الحقيقية، والانتخابات غير المزيفة، كما أنهم لا يتمتعون بالاحترام والتقدير الكافيين، ويرزحون تحت بعض صور الاستلاب والقهر.

ويؤدي التقويم التربوي المطبق في ظل التعليم التسلطي أحيانا دورا اغترابيا، فالتقويم التربوي قد يكون أحد مصادر اغتراب الطلاب عن التعليم، وانفصالهم عنه، وكراهيتهم له. فقد بينت نتائج بعض الدراسات (Bloom,1981; Travis,1995) أن التركيز على المستويات

الدنيا للتعلم كالتذكر، وإهمال التفكير، والتركيز الكبير على الامتحانات يلحق الأذى بكثير من الطلاب، لأن الطلبة الجيدين لا يحتاجون إلى كثير من الاختبارات والفحوص، أما الطلبة الذين يعانون ضعف المستوى التحصيلي فإن الامتحانات قد تفقدهم الثقة بأنفسهم. ومن جهة أخرى فإن الامتحانات في حالات كثيرة ليست أدوات دقيقة لتقييم أداء الطلبة، ويصنف الطلاب إلى فئات بناء على نتائجها التي يشوبها كثير من الأخطاء، ويعتورها كثير من التحيز. فكثيرا ما كانت تلك النتائج - المشكوك في صحتها أصلا - سببا في فقدان المتعلمين رغبتهم في التعلم، ومصدرا لكراهية المدرسة. ويزيد المشكلة تعقيدا مساهمة الامتحانات والدرجات والتصنيف في إذكاء التنافس بين الطلاب، على الرغم من ثبات نتائجه التدميرية بين الطلاب، وإحباطه كثيرا من المعلمين. وكثيرا ما تُثبت تلك النتائج غير الدقيقة في ملفات الطلاب، مما يبقيهم أسرى أو سجناء لها، يصعب عليهم الخروج من قيودها، أو التحرر من إيحاءاتها ومعانيها التي تظل تلاحقهم فترة طويلة، حيث يتم الاعتماد عليها، والرجوع إليها في الفترات والمراحل اللاحقة لإصدار الأحكام، وتحديد المستويات، وتقسيم الطلاب أو تصنيفهم إلى مجموعات، وهو مازال شائعا على الرغم من أن نتائجه السلبية أصبحت مؤكدة علميا. كما أن الدرجات والسجلات والتصنيفات تركز على الفشل الدراسي أكثر من تركيزها على التعلم. ويبدأ الطلاب الذين يوصمون بالفشل، في تكوين إدراكات سلبية لأنفسهم، ويفقدون الأمل في النجاح، مما يقودهم إلى التسرب من المدرسة، لأنهم قد حُشروا في زاوية الفشل. ومن السلبيات الأخرى لهذا النوع التقليدي من التقييم القرارات التي تلي التقييم وتبنى عليه. فالطلاب الذين يحصلون على علامات متدنية في نهاية العام إما أن يُرفعوا إلى الصف المدرسي الأعلى، وإما أن يطلب منهم البقاء في الصف وإعادة السنة، والتجريتان في الحالتين لهما نتائج مدمرة، وتجعلان الطلاب يقتنعون بأن التقويم عملية اعتباطية وعشوائية.

وعلى مستوى الوطن العربي، كثيرا ما تستخدم الامتحانات لتقييم أداء التلاميذ ما يسبب لكثير منهم قهرا نفسيا واجتماعيا وإحباطا واكتئابا وفشلا (عبدالوهاب، ١٩٩٣). ولا عجب في ظل التعليم القهري أن تنتشر بعض صور الاغتراب مثل الخوف، والعجز، والانعزال، وضعف الانتماء، لدى كثير من الطلاب الجامعيين العرب. فقد أظهرت نتائج دراسة أجريت على الطلاب الجامعيين في مصر ما يلي:

- ٥٧ في المائة من أفراد العينة رأوا أنهم عاجزون عن تحقيق أدوارهم.
- ٣٩,٢ في المائة يشاركون في الاتحاد الطلابي.
- ٤٤,١ في المائة من المشاركين يتركز نشاطهم على المجال الرياضي.
- ٥,٩ في المائة من أفراد العينة رأوا أن أداء الخدمة الوطنية يعد مشكلة تقف عائقا أمام تحقيق طموحاتهم، وهذه النسبة وإن بدت منخفضة، فإنها مؤشر خطير إلى ضعف الانتماء (عبدالوهاب، ١٩٩٣).

كما أظهرت نتائج دراسة أخرى أجريت على الطلاب الجامعيين في مصر، أيضا، أن من أهم المشكلات التي يعانونها: اللامبالاة السياسية، والصراع الفكري، والفراغ السياسي، وندرة فرص المشاركة السياسية، والصراع بين قيمهم وقيم مجتمعهم، وقلة وعيهم السياسي (الخميسي، ٢٠٠٠)، وأن من أهم أسباب اللامبالاة، وضعف المشاركة إحساس كثير من الأفراد بالعجز الذاتي، وشعورهم بأن لا قيمة لهم، ولا لمشاركتهم، ولا لآرائهم، وأن الأمور تسير بهم ومن دونهم، مما قد يؤدي إلى الامتناع أو الكف عن الاستجابة، أو الانسحاب من المواقف من دون إبداء رأي (حسن، ١٩٩٠). كما أن ذلك مؤشر إلى عدم الرضا عن الجامعة، أو رفضها، واليأس من القدرة على التغيير، وخيبة الأمل، وفقدان الثقة.

إن التعليم التسلطي، إذن، يحرم الطالب من دوره في المشاركة في العملية التعلمية التعليمية، فهو ممنوع من أداء أي دور حقيقي في تصميم المناهج وإعدادها وتقويمها، ولا يسمح له بالإسهام في اقتراح طرق

تدريسها، ولا يمنح الفرصة لإبداء الرأي في وسائل تقويم أدائه الدراسي، ولا يشترك في عملية إدارة مدرسته، ولا يجرؤ على محاورة معلميه، بل إن بعض الطلبة يتحاشون المشاركة في المناقشة الصفية خوفا من قول شيء، أو إبداء رأي يغضب المعلم أو يستفزه، ما يقود إلى أمور لا تَحمد عقباها. حتى إن بعض المعلمين يرفضون مراجعة علامة الطالب في الامتحانات، حتى لو كان هناك خطأ بيّن في جمع العلامات، كأن أولئك المعلمين لا ينطقون عن الهوى. وفي ظل تعليم كهذا - يحد من فرص المشاركة الإيجابية، ويقلل من إمكان التفاعل السليم - كيف يمكن إعداد أجيال صالحة قوية الشخصية، ومتينة الخلق، تملك القدرة على المبادرة، وحل المشكلات، والتكيف مع المستجدات؟ إن مثل هذه النوعية من التعليم توجد أشخاصا خائفين، ومترددين، يخشون كل شيء، ولا يؤمنون بشيء، ولا يثقون بأحد، ولا يدينون بالولاء والانتماء إلى مجتمع، منظومتهم القيمية مهلهلة، ومعاييرهم غير واضحة، والمعاني لديهم غامضة.

إن أثر الدور الاغترابي للتعليم التسلطي لا يقتصر على الطلاب فقط، بل يشمل المعلمين أيضا. وهناك عوامل، كما أثبتت نتائج بعض الدراسات، تسهم في اغتراب المعلمين مثل: عمل المعلمين بمفردهم، وقلة اتصالاتهم المهنية مع زملائهم من المعلمين الآخرين، واقتصار تأثير المعلمين على ما يجري داخل الغرف الصفية فقط، وبطء التغيير داخل المدرسة، والتنظيم البيروقراطي الذي لا يشجع كثيرا على نمو المعلمين والحوار بينهم، وانغلاق المدرسة، وقلة التفاعل بين المعلمين ومديريهم، والعمل في جو غير داعم ولا مشجع (Thomson & Wendt, 1995)، ونقص الشعور بالقوة، وعدم وجود أهداف مشتركة بين المدرسين، وعدم الرضا عن العمل، وضعف تعلم التلاميذ، وعدم وجود برامج للتطوير المهني للمعلمين (Thomson, 1993).

إذن، يؤدي التعليم التسلطي إلى اغتراب المتعلم والمعلم، ففي ظله يشعران بالعجز، لأن دورهما في التأثير في العملية التعلمية والتعليمية يصبح محدودا، ونطاق مشاركتهما في اتخاذ القرارات في المدارس أو

الجامعات ضيق، ويشعران باللامعنى، لأن النظم التعليمية في كثير من الدول العربية عصية على الفهم، ولأنه يصعب عليهما التنبؤ بخط السير المستقبلي لتلك النظم. كما يشعران أيضا بالاغتراب عن الذات لأنهما ينخرطان في عملية تعلمية وتعليمية يغلب عليها القسر والإجبار، ويغيب عنها في معظم الأحيان الرضا، والرغبة، والارتياح (Rodney&Mandzuk,1994)، ويتولد لديهما الإحساس بغياب المعايير، لأن كثيرا من القرارات المتعلقة بهما يتخذها المسؤولون نيابة عنهما، وفي غيابهما مما يؤدي إلى رفضهما لها، بل رفض معايير المؤسسة التعليمية برمتها أيضا (Mau, 1992)، ويعانيان عزلة اجتماعية تجعلهما يعيشان في المدارس والجامعات بجسديهما فقط، أما روحاهما فيحلقان بعيدا.

نتائج الاغتراب المرتبط بالتعليم السلطوي

يقود الاغتراب، الذي يسهم التعليم التسلطي في إيجاده، إلى نتائج سلبية منها:

أ - ضعف التحصيل الدراسي

من مظاهر الاغتراب في المدرسة ضعف انتماء الطلاب إليها، الذي يقود عادة إلى عدم الرغبة في المدرسة والدراسة. إن مصدر الاغتراب غالبا هو الخلل الذي يصيب كلا من المظاهر الأكاديمية للمدرسة، والعلاقة مع الأصدقاء والمعلمين والإداريين، والنشاطات المرافقة للمنهج الدراسي. ولا يخفى أن للاغتراب آثارا سلبية في الطلاب أهمها ضعف التحصيل، أو الفشل الدراسي (Dewitt, 1995)، الذي يؤدي بدوره إلى شعور الطلبة بالعجز والإحباط (Mau, 1992). وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الطلبة الذين يشعرون بأنهم مرفوضون ومعزولون يميلون إلى الحصول على درجات متدنية (Lane, etal,1999)،

كما أسفرت نتائج بعض الدراسات الأخرى عن أن الطلاب الأكثر اغترابا تكون معدلاتهم التراكمية أقل ويكونون أقل اهتماما بالنشاطات التعلمية (Ikponmwosa, 1982).

ب - التسرب من المدرسة

كثيرا ما يسبب الاغتراب سوء تكيف نفسي، واجتماعي، وأكاديمي للطلاب، مما يضطرهم في حالات كثيرة إلى التسرب من المدرسة (Melchior-Walsh, 1994). فالتسرب الدراسي يعني أن المدرسة رفضت الطالب، وأن الطالب بدوره رفض المدرسة. على سبيل المثال، أظهرت نتائج إحدى الدراسات أن الاغتراب قد يكون أحد عوامل التسرب من الكلية (Lane, eal, 1999)، وبينت نتائج دراسة أخرى أن عينة المتسربين التي أجريت عليها تلك الدراسة كانت تعاني العزلة، والانفصال، والرفض، وهي مظاهر اغترابية (Strain, 1994). ولذلك دفع الدور الاغترابي للتربية العربية كثيرا من الطلاب إلى الإخفاق الدراسي والتسرب من المدرسة (وطفة، ١٩٩٨)، فمعظم الاهتمام التربوي والتعليمي ينصب على أبناء الصفوة والنخب، أما أبناء الطبقات الدنيا، الذين يعاني كثير منهم الاغتراب، فكثيرا ما يكون مصيرهم الرسوب أو ترك المدرسة (الراوي، ١٩٨٧).

ج - السلبية

كثيرا ما يقود الاغتراب إلى أن يعزل المغترب نفسه، ويحيطها بشرنقة، ويميل إلى السلبية واللامبالاة، فلا يهتم بما يجري، ولا يحرص على المشاركة في الحياة الاجتماعية، وينغمس فقط في الأعمال التي تحسن أوضاعه المادية (بركات، ١٩٦٩). ويمكن ملاحظة هذا بسهولة لدى عدد كبير من الطلاب والخريجين الذين يقيمون حاجزا بينهم وبين المجتمع، ويبتعدون عن الأعمال

والمشاركات الإيجابية، وينقصهم الاهتمام بشؤون محيطهم، ويفضلون العيش على هامش المجتمع، ويفتقرون إلى الجدية، ولا يولون أهمية للقضايا والهموم والمشكلات العامة. وتشير نتائج عدد من الدراسات إلى ابتعاد كثير من الشباب العربي، خصوصا طلاب الجامعات، عن المشاركة في النشاط السياسي الجاد والفاعل. فعلى سبيل المثال، أظهرت نتائج دراسة (عبدالوهاب، ١٩٩٣) التي أجريت في مصر أن نسبة من يحملون بطاقة انتخابية من أفراد العينة بلغت ٣٨ في المائة، ونسبة من يستخدمها ٦٤ في المائة، ونسبة الأعضاء في أحزاب سياسية ١٤ في المائة، علما أن ٧٠,٦ في المائة منهم أعضاء في الحزب الحاكم. إن السلبية التي يولدها الاغتراب تجمد نشاط الشباب، وتقتل الفعاليات المتوافرة لهم، وتصرفهم إلى ما لا نفع فيه، وتحصر اهتماماتهم في أمور ثانوية، وتجعلهم غير عابئين بما يدور حولهم من ظلم وتسلط (الهادي، ١٩٨٨).

د - الهجرة

ولعل من أخطر نتائج الاغتراب إصابة كثير من الذين يتعرضون له باليأس، الذي يدفعهم إلى ترك أوطانهم (النوري، ١٩٩٦). ومما يسهم في ذلك الصبغة التغريبية التي تظهر في كثير من النظم التربوية العربية، التي ترسم صورة زاهية للمجتمعات الغربية، مما يغري كثيرا من الطلاب بالسفر إليها، والعيش فيها، لأنهم وقعوا تحت تأثير الفكر الغربي الذي تروج له بعض المناهج الدراسية من حيث رؤيته للأشياء، وأسلوبه في التنظيم، وتفسيره للأوضاع الحياتية. ويلجأ هؤلاء إلى المقارنة الدائمة الواعية وغير الواعية بين مجتمع غربي، عملت نظمهم التعليمية بقصد أو من دون قصد على تزيينه لهم، وجعله حلما يتمنون الاستقرار فيه، وبين واقع اجتماعي عربي تعتوره كثير من المشكلات وأوجه القصور، وغالبا ما تكون نتيجة المقارنة الشعور بمزيد من الغربة، والتصميم على الهجرة إلى الخارج (الجيوسي، ١٩٧٨). وقد

أكدت نتائج دراسة أجريت على عينة من طلبة الجامعات في مصر أن ٣٤,٤ في المائة منهم يفضلون الهجرة على العمل في وطنهم (عبدالوهاب، ١٩٩٣).

لقد ترك كثير من الخريجين العرب بلدانهم وذهبوا بشكل خاص إلى الغرب. وواجه الوطن العربي بشكل عام مشكلة هجرة كثير من الخبراء والعلماء العرب. وتعود ظاهرة هجرة الأدمغة العربية إلى أسباب كثيرة سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وثقافية، وتربوية (بركات، ١٩٦٩). فمن الناحية التربوية والتعليمية تتضافر كثير من العوامل والأسباب المرتبطة بالمدارس والجامعات من حيث الأهداف، والمناهج، وطرق التدريس، ووسائل التقويم، والإدارة، والمدرسون، وغيرها لتزيد مشكلة الاغتراب، ومن ثم الهجرة، تفاقما، لأن الأوضاع في تلك المدارس والجامعات لا تساعد كثيرا على تكييف الطلاب مع أنفسهم ومجتمعاتهم.

وقد أسهم وجود بعض المدارس الأجنبية في البلدان العربية في زرع الاغتراب في كثير من طلابها، مما عزز من فرص سعيهم إلى الهجرة في مراحل لاحقة. فقد عمل بعضها على إضعاف شخصيات طلابها بوصفهم عربا ومسلمين، وإلحاقهم بنموذج الفرد الغربي، وسلوكياته وقيمه، مما أدى في كثير من الأحيان إلى انجذاب بعضهم لمنهج حياة الغرب، وعدم التكيف مع مجتمعاتهم، ورفض العيش فيها، والتطلع إلى الهجرة تحت ضغط الاغتراب، الذي ساعدت في إيجاده تلك المدارس الأجنبية. وكان من مظاهره التناقض، والصراع، وتشتت الذهن والفكر، وضعف الانتماء، والقلق، لدى أولئك الطلاب (إبراهيم، ١٩٩٩). وتؤدي سياسة القبول الجامعي أحيانا دورا في دفع الطلاب إلى الهجرة. فعندما يُفرض تخصص ما على أحد الطلاب، فإن فرصة شعوره بالقهر، والإحباط، والاغتراب تزداد، مما يزيد أيضا من إمكان إجباره على الهجرة. وقد بينت نتائج دراسة مصرية أن هناك علاقة عكسية بين اختيار الطلاب كلياتهم بناء على

رغباتهم، والاتجاه نحو الهجرة والعمل في الخارج، فنسبة ٦٩,٩ في المائة من الذين فضلوا العمل في بلدهم كانوا قد اختاروا كلياتهم بناء على رغباتهم، في حين ازدادت نسبة من يفضلون الهجرة والعمل بالخارج بين من درسوا في كلياتهم ضد رغباتهم (عبدالوهاب، ١٩٩٣). ومن الجدير ذكره أن نتائج الدراسة نفسها أوضحت أن ٤٨,١ في المائة من أفراد العينة جاء توزيعهم على كلياتهم ضد رغباتهم، وهي نسبة مرتفعه تظهر أن نحو نصف الطلبة الجامعيين يجبرون على دراسة تخصصات لا تناسب ميولهم، مما يضعف تكيفهم الأكاديمي، ويعمق الاغتراب لدى كثير منهم.

كما أن ضعف العلاقة بين التعليم من جهة، وحاجات المجتمع من جهة أخرى، مصدر آخر من مصادر اغتراب كثير من الطلاب العرب، الذي تنتج منه في كثير من الأحيان هجرة عدد كبير من الخريجين. فمن الأسباب الرئيسية للهجرة في الوطن العربي، كما أوضح الهادي (١٩٨٨)، وجود حالة اغتراب يعيشها كثير من الخريجين الجامعيين العرب، التي تتمثل في الانفصال الذي سببه غياب الانسجام بين ما يحملون من أفكار وتوجيهات وآمال، وما يعيشون من واقع مرير يغص بالتناقضات والأزمات، التي يقف على رأسها اكتشافهم المتأخر لعدم وجود فرص عمل أحيانا لهم، ولغياب حاجة مجتمعاتهم إلى تخصصاتهم، مما يولد لدى أغلبهم إحساسا بالاغتراب في بلادهم التي يشعرون بعجزهم عن خدمتها وباستغنائها عن تخصصاتهم، وهو ما يقود في كثير من الأحيان إلى الهجرة بعيدا عن أوطانهم. وبالإضافة إلى ذلك فإن كثيرا من الخريجين، كما أشار محمود (١٩٩٣)، يواجهون مشكلة عدم تكافؤ الفرص في التوظيف والعمل بسبب تفشي المحسوبية، مما يولد لديهم الإحساس بظلم المجتمع لهم، وقهره طموحاتهم وآمالهم، فيبدأون التخطيط للهجرة من أوطانهم، ومن لا تتاح له الفرصة للسفر إلى الخارج، يهجر مجتمعه نفسيا.

إن الهجرة التي يسببها الاغتراب واحدة من نتائج السلوك الانسحابي، الذي يتمثل في هجر الفرد الأهداف الثقافية في المجتمع، والوسائل المنتظمة للوصول إليها. وعادة يوجد المنسحبون في المجتمع بأجسادهم فقط، من دون أن يتكيفوا اجتماعيا، ومن دون أن يلتزموا بقيم المجتمع، وأهدافه، ومعاييره، ووسائله، بل إنهم يتبنون أحيانا آليات هروب، وانعزال، وانهزام، تؤدي بهم إلى الهروب من متطلبات المجتمع، أو من المجتمع نفسه عبر الهجرة (شتا، ١٩٨٤).

هـ - الإذعان

يؤدي الاغتراب أحيانا إلى رضوخ المغترب، واستسلامه، ورضاه ظاهريا على الأقل بالأمر الواقع، وتكيفه معه، وانخراطه فيه. وقد يكون مرد ذلك إلى يأس المغترب من إمكان التغيير، أو اعتقاده أن للتغيير ثمنا باهظا لا يستطيع دفعه، أو ارتباطه بمسؤوليات عائلية وشخصية، أو اعتقاده أن الإذعان يجلب مصالح ومنافع ومكاسب شخصية (بركات، ١٩٦٩). وإذا كانت الانتهازية وراء الإذعان، فإن المغترب الذي يلجأ إلى الإذعان يتحول كائنا مرنا، ومتعاونا، وموافقا، يكيف نفسه مع الوضع القائم، ويلبس جلد الحرباء، ويغير مواقفه بسرعة وباستمرار، ويلجأ إلى النفاق والمداهنة (وطفة، ١٩٩٨). ومن صور الإذعان التي يسببها الاغتراب الاستسلام للمشكلات، وعدم التصدي لها، أو مواجهتها (محمود، ١٩٩٣).

و - التمرد

من النتائج المحتملة للاغتراب التمرد على المجتمع، والخروج على معاييره وقيمه، والسعي إلى تغييره بطريقة ثورية أو إصلاحية، منظمة أو فوضوية، سلبية أو إيجابية، عنيفة أو سلمية، متطرفة أو معتدلة (بركات، ١٩٦٩)، فالاغتراب الطلابي يعتبر أرضية خصبة لنمو وانتشار كثير من السلوكيات التمردية، وزيادة معدلات الجريمة والانحراف،

(٢٦٩) عبدالله، إسماعيل صبري، (١٩٨٥). نظرات في تجربة تخطيط التنمية في الوطن العربي والعالم الثالث، في كتاب التنمية العربية - الواقع الراهن والمستقبل، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

(٢٧٠) عبدالله، عبدالرحمن صالح، (١٩٨٨). دراسات في الفكر التربوي الإسلامي. بيروت: مؤسسة الرسالة.

(٢٧١) عبدالله، عبدالرحمن صالح (١٩٨٩)، البحوث والترقيات العلمية بين الهوى والموضوعية، عمان مكتبة البشائر.

(٢٧٢) عبدالله، عبدالهادي عبدالصمد (١٩٨٧) الإدارة الجامعية وقضية النزاع الطلابي، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد ٦.

(٢٧٣) عبدالموجود، محمد عزت وآخرون (١٩٨١) أساسيات المنهج وتنظيماته. القاهرة: دار الثقافة.

(٢٧٤) عبدالموجود، محمد عزت (١٩٩٤)، الدراسات العليا طبيعتها وإدارتها، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد خاص.

(٢٧٥) عبدالوهاب، ليلى (١٩٩٣) مشكلات الشباب والتعليم الجامعي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

(٢٧٦) العبدالله، محمد عبدالله وعنيزة، ماهر إبراهيم (١٩٩٤) دراسة تحليلية وتقويمية لكتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي في المدارس الأردنية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، (٣)، ٦.

(٢٧٧) عبدالله، مصطفى عبدالقادر (١٩٩٣) التكوين الفلسفي للمعلم العربي، دراسات تربوية، المجلد ٩، الجزء ٦٠.

(٢٧٨) عبس، إبراهيم (١٩٨١) اللامساواة في الحظوظ والحركة الاجتماعية في المجتمعات الصناعية المعاصرة. الفكر العربي، العدد ٢٤، المجلد ٣.

(٢٧٩) عبود، عبدالغني (١٩٧٨) الأيديولوجيا والتربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

(٢٨٠) عبود، عبدالغني، (١٩٨٧). اتجاهات جديدة في التخطيط التربوي في البلاد العربية. الدوحة: دار الثقافة.

(٢٨١) العبيدي، غانم (١٩٨٥) التربية والتعليم في المجتمع العربي. في كتاب دراسات في المجتمع العربي. عمان: اتحاد الجامعات العربية.

(٢٨٢) عثمان، سيد أحمد (١٩٩٢) أزمة البحث التربوي بيننا، التربية المعاصرة، السنة ٩، العدد ٢٠.

(٢٨٣) عدس، عبدالرحمن (١٩٨٩) أسباب التسرب في المدارس الابتدائية في الوطن العربي. بحث مقدم إلى ندوة ظاهرة التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي في الوطن العربي. تونس.

(٢٨٤) عرسان، علي عقلة (١٩٩٠) حرية الإبداع في المجتمع العربي، المجلة العربية للثقافة، السنة ١٠، العدد ١٨.

(٢٨٥) العريني، عبدالعزيز عبدالله (٢٠٠٢)عوامل هدر الوقت المخصص للعملية التعليمية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر مديريها، المجلة التربوية، (١٦)، ٦٢.

(٢٨٦) عزيز، محمد الصالح (١٩٨٤) قصور السياسة التربوية في الوطن العربي. مجلة الأمة، قطر، العدد ٥٠.

(٢٨٧) عسيري، عبدالرحمن، والشتري، عبدالعزيز (١٩٩٩) الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات لدى الطلاب... دراسة تطبيقية على الطلبة الجامعيين، المجلة التربوية، العدد ٥٣، الخريف.

(٢٨٨) عطية، أحمد شعبان (١٩٨٩) مشكلات مرحلة الشباب الجامعي. التربية المعاصرة، العدد ١٣، ص ١٥١ - ١٧٦.

(٢٨٩) العظمة، عزيز، (١٩٩٢). الأصالة أو سياسة الهروب من الواقع، لندن: دار الساقي.

(٢٩٠) عفيفي، محمد الهادي وزميلاه، (١٩٧٢). التربية ومشكلات المجتمع، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٢٩١) عفيفي، محمد الهادي وزميلاه، (١٩٧٣). قراءات في التربية المعاصرة، القاهرة: عالم الكتب.

(٢٩٢) عفيفي، محمد الهادي (١٩٧٣) في أصول التربية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٢٩٣) علي، سعيد إسماعيل، (١٩٧٢). دراسات في التربية والفلسفة، القاهرة: عالم الكتب.

(٢٩٤) علي، سعيد إسماعيل (١٩٨٦) «ليست تلفيقية ولا توفيقية وإنما التقائية تكاملية» دراسات تربوية، العدد ٢، ص ١ - ١٥.

(٢٩٥) علي، سعيد إسماعيل (١٩٨٧) الفكر التربوي العربي الحديث. سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد ١١٣.

(٢٩٦) علي، سعيد إسماعيل (١٩٨٩) الأمن التربوي العربي. القاهرة: عالم الكتب.

(٢٩٧) علي، سعيد إسماعيل (١٩٨٩) هموم التعليم المصري، القاهرة: عالم الفكر

(٢٩٨) علي، سعيد إسماعيل، محرر، (١٩٩١). الأمية في الوطن العربي - الوضع الراهن وتحديات المستقبل، عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية العربية.

(٢٩٩) علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٣) دراسات في التعليم الجامعي، القاهرة: عالم الكتب.

(٣٠٠) علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٣) إدارة الوقت في التعليم المصري. دراسات تربوية، العدد ٥٤، المجلد ٨.

(٣٠١) علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٣) نظرات في الفكر التربوي: القاهرة: مركز ابن خلدون، دار سعاد الصباح.

(٣٠٢) علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٥) فلسفات تربوية معاصرة. سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد ١٩٨.

(٣٠٣) علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٧) الأصول السياسية للتربية، القاهرة: عالم الكتب.

(٣٠٤) علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٧) التربية التحليلية.القاهرة: عالم الكتب.

(٣٠٥) علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٨) التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين، القاهرة: عالم الكتب.

(٣٠٦) علي، سعيد إسماعيل، (١٩٩٨) «اتجاهات التعليم وتحديات المستقبل. الهلال. فبراير. ص ٤٤ - ٥١.

(٣٠٧) علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٩) رؤية سياسية للتعليم، القاهرة: عالم الكتب.

(٣٠٨) علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠١) فقه التربية - مدخل إلى العلوم التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي.

(٣٠٩) علي، عمر محمد (١٩٨٨) رؤية مستقبلية لدور التعليم والبحث العلمي من أجل تحقيق التنمية المستقبلية في الوطن العربي. دمشق: دار طلاس.

(٣١٠) عليمات، محمد مقبل (١٩٨٩) طرق التدريس السائدة عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك وأثرها في تنويع أهداف التعليم العالي. بحوث جامعة حلب، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، العدد ٦.

(٣١١) عمار، حامد (١٩٩٦ أ) الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

(٣١٢) عمار، حامد (١٩٩٦ جـ) في التوظيف الاجتماعي للتعليم، القاهرة: الدار العربية للكتاب.

(٣١٣) عمار، حامد (١٩٩٦ ب) من مشكلات العملية التعليمية، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

(٣١٤) عمار، حامد (١٩٩٢ ب) في بناء الإنسان العربي، القاهرة: مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية.

(٣١٥) عمار، حامد (١٩٩٢) من قضايا الأزمة التربوية... وجهة نظر. القاهرة: دار سعاد الصباح.

(٣١٦) عمار، حامد (١٩٩٢) في تطوير القيم التربوية... رأي آخر. القاهرة: دار سعاد الصباح.

(٣١٧) عمار، حامد (١٩٩٥) من همومنا الثقافية والتربوية. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

(٣١٨) عمار، حامد (١٩٩٨) نحو تجديد تربوي ثقافي، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

(٣١٩) عمار، حامد (١٩٩٩) في التنمية البشرية وتعليم المستقبل، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

(٣٢٠) عمارة، محمد (١٩٩٢) الحرية الأكاديمية في الرؤية الإسلامية. دراسات تربوية، المجلد ٧، الجزء ٢.

(٣٢١) عمارة، محمد (١٩٨٧) العقلانية الإسلامية، دراسات تربوية، المجلد ٢ الجزء ٨.

(٣٢٢) عمار، حامد (٢٠٠٠) «نحو تعليم المستقبل. مجلة العربي. العدد ٤٩٤، يناير. ص ٥٠ - ٥٥.

(٣٢٣) العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٣) المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء الخاصة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٤٢.

(٣٢٤) العمر، بدر عمر (١٩٩٥) الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية... مستواها وبعض المتغيرات الخاصة بها، المجلة التربوية، (١٠)، ٣٧.

(٣٢٥) العوا، محمد سعيد (١٩٩٠) العرب والشورى بعد أزمة الخليج، مجلة المستقبل العربي. السنة ١٤، العدد ١٤٨.

(٣٢٦) عوض، محمد أحمد (١٩٩٥) بعض مشكلات إعداد معلمي التعليم الابتدائي في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، دراسات تربوية، (١٠)، ٧٤.

(٣٢٧) عويدات، عبدالله (١٩٩٥) مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية في الأردن، دراسات، المجلد ٢٢(م)، العدد (٦م) ص ٣٣٤٥ - ٣٣٧٥.

(٣٢٨) عويدات، عبدالله، وحمدي، نزيه (١٩٩٧) المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها. دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٢٤، العدد ٢، ص ٢٩٨ - ٣١٥.

(٣٢٩) عويدات، عبدالله (١٩٩٧) أثر أنماط التنشئة الأسرية في طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر/الذكور في الأردن، دراسات «العلوم التربوية»، ع١، مج ٢٤.

(٣٣٠) عويدات، عبدالله (١٩٩٩)، «إعداد الطالب لمواجهة القرن الحادي والعشرين». في كتاب المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين، عمان: مؤسسة عبدالحميد شومان.

(٣٣١) عويدات، عبدالله (٢٠٠٢) إعداد المعلم في مرحلة التعليم الأساسي، في كتاب التعليم الأساسي في الوطن العربي... آفاق جديدة، فكتوربله وآخرون، عمان: مؤسسة عبدالحميد شومان.

(٣٣٢) العيسوي، عبدالرحمن (١٩٨٤) دور التعليم العالي في تنمية التفكير الابداعي والعلمي، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد ٢.

(٣٢٣) العيسوي، إبراهيم، (١٩٨٥). مؤشرات قطرية للتنمية العربية، في كتاب التنمية العربية - الواقع الراهن والمستقبل، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

(٣٢٤) العيسوي، إبراهيم (١٩٨٩) أزمة مصر الاقتصادية. دراسات تربوية، العدد ١٦، المجلد ٤.

(٣٢٥) الغانم، كلثم علي (٢٠٠٧) العنف ضد الأسرة، المجلس الأعلى لشؤون الأسرة، قطر، الدوحة.

(٣٢٦) الغنام، محمد أحمد (١٩٧٦) «تجديد الإدارة: ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية». التربية الجديدة، السنة ٢، العدد٢.

(٣٢٧) الغنام، محمد أحمد (١٩٧٧) «الأزمة الإدارية في التعليم في البلاد العربية» مستقبل التربية، اليونسكو، العدد ١، ص ١١١ - ١٢١.

(٣٢٨) غنيمة، محمد متولي (١٩٩٦) الوضع الراهن واحتمالات المستقبل. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

(٣٢٩) فايق، طلعت عبدالحميد (١٩٩٦) أبعاد الشخصية المصرية، مستقبل التربية العربية. العدد ٥، ص١٢١ - ١٤٧.

(٣٤٠) فخرو، علي (١٩٩٨) متطلبات تطوير التعليم العالي. المستقبل العربي، العدد ٢٣٧، المجلد ١١.

(٣٤١) فرج، حافظ (١٩٩٢) بعض العوامل المؤثرة في الممارسات الإشرافية لمديري مدارس التعليم العام في سلطنة عمان، دراسات تربوية، الجزء ٣٩، المجلد ٧.

(٣٤٢) فرج، عدلي كامل (١٩٦١) الرضا عن العمل بين مدرسي العلوم بالتعليم الثانوي في مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

(٣٤٣) فرجاني، نادر (١٩٨٥) عن غياب التنمية في الوطن العربي. في كتاب التنمية العربية... الواقع الراهن والمستقبل. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

(٣٤٤) فرجاني، نادر (١٩٩٨) التعليم العالي والتنمية في البلدان العربية. المستقبل العربي العدد ٢٣٧، المجلد ١١.

(٣٤٥) فرحان، إسحق أحمد (١٩٨٦) أزمة التربية في الوطن العربي من منظور إسلامي. عمان: دار الفرقان.

(٣٤٦) فواعرة، سامي قاسم (١٩٩٠) دور مدير المدرسة الثانوية كمشرف تربوي مقيم في مدارس لواء عجلون، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

(٣٤٧) فياتر، جيرزي (١٩٩٧) التعليم في القرن الحادي والعشرين، أبو ظبي: مركز الإمارات لدراسات البحوث الاستراتيجية.

(٣٤٨) القاسم، بديع محمود، (١٩٨٢). محو أمية العمال ودورها في التدريب المهني وحل المشكلات، في كتاب دورة دور المنظمات الثقافية في محو الأمية في الوطن العربي، بغداد: المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل.

(٣٤٩) القاضي، سعيد إسماعيل (٢٠٠١)، خروج الطلاب عن النظام المدرسي... دراسة ميدانية بمحافظة أسوان، مجلة كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، ١٥.

(٣٥٠) القريشي، علي (١٩٨٩) التغيير الاجتماعي عند مالك بن نبي، القاهرة: الزهراء للإعلام العربي.

(٣٥١) القريطي، عبدالمطلب أمين والشخص، عبدالعزيز السيد (١٩٩١) دراسة ظاهرة الاغتراب لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، رسالة الخليج العربي، السنة ١٢، العدد ٣٠، ص ٥٣ - ٨٥.

(٣٥٢) قطامي، يوسف (١٩٨٩) سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان: دار الشروق.

(٣٥٣) القلا، فخرالدين (١٩٩٣) المناهج الدراسية. في كتاب بحث مقارن عن الاتجاهات السائدة في الواقع التربوي في البلاد العربية. عبدالله عبدالدائم (محرر) تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

(٣٥٤) قمبر، محمود. (١٩٩٦) «أهداف التربية العربية» مستقبل التربية العربية، المجلد ٢، العدد ١، ص ٩١ - ١١٩.

(٣٥٥) قمبر، محمود والسويدي، وضحى «التربية والابتكار». مستقبل التربية العربية، العدد١، ص١٠٣ - ١٥٥.

(٣٥٦) قمبر. محمود (١٩٩٥) أهداف التربية العربية.... دراسة تحليلية نقدية مقارنة. مستقبل التربية العربية. العدد ٤، المجلد ١.

(٣٥٧) قمبر، محمود وآخران (١٩٩٧) دراسات في أصول التربية. الدوحة: دار الثقافة.
(٣٥٨) قنوص، صبحي (١٩٩٢) أزمة التنمية. مصراته (ليبيا): الدار الجماهيرية.
(٣٥٩) كاظم، محمد إبراهيم (١٩٥٩) العقوبات المدرسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
(٣٦٠) كامل، كمال نجيب (١٩٩٠) «دور المدرسة في تشكيل الوعي السياسي لطلاب المرحلة الثانوية». التربية المعاصرة. السنة ٧، العدد ١٦، ص ١١ – ٤١.
(٣٦١) الكبيسي، أحمد عبيد (١٩٩٦) العقل والقرآن حميمان فرق بينهما الجهل، في كتاب مكانة العقل في الفكر العربي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
(٣٦٢) الكرمي، زهير (١٩٩٨) الإنسان والتعلم، إربد (الأردن): دار الهلال للترجمة.
(٣٦٣) كشميري، محمد عثمان (١٩٩٧) مقدمة أصول التربية. الرياض: مكتبة العبيكان.
(٣٦٤) كمال، عبدالعزيز عبدالرحمن، وأحمد، شكري سيد (١٩٩٥) مشكلات البحث التربوي والنفسي في الوطن العربي: دراسة تحليلية مع التركيز على حالة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر. حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد ١٢، السنة ١٢.
(٣٦٥) الكندري، جاسم يوسف (١٩٩٨). المدرسة والاغتراب الاجتماعي: دراسة ميدانية لطلاب التعليم الثانوي بدولة الكويت. المجلة التربوية، المجلد ١٢، العدد ٤٦، ص٣٣ – ٧٦.
(٣٦٦) الكيلاني، عبدالله وعدس، عبدالرحمن (١٩٨٤)، الظروف الملائمة لاستقرار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي.
(٣٦٧) لبن، علي (١٩٨٧) الغزو الفكري في المناهج (أولا في العقيدة)، المنصورة (مصر): دار الوفاء.
(٣٦٨) لبيب، رشدي (١٩٨٠) «الرؤى المستقبلية لمحتوى التعليم ومناهجه في البلدان العربية». التربية الجديدة، السنة ٧، العدد ١٩.

(٣٦٩) اللقاني، أحمد حسين (١٩٨١) المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة: عالم الكتب.

(٣٧٠) مبارك، خلف أحمد، وحافظ، محمد صبري (١٩٩٧) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومساعديهم غير التربويين نحو البحث التربوي والنفسي في مصر: دراسة إمبيريقية مقارنة، المجلة التربوية، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بسوهاج، الجزء ٢.

(٣٧١) مجلة المستقبل العربي (١٩٩٥) «عن التعليم والاقتصاد: البلدان العربية في سياق العالم»، المجلد ١٨، العدد ١٩٦.

(٣٧٢) المجلس الوطني لشؤون الأسرة (٢٠٠٤) دراسة العنف الأسري في الأردن: المعرفة والاتجاهات والواقع، عمان، الأردن.

(٣٧٣) محشي، خليل (١٩٨٥) التربية المدرسية والعطاء العلمي في البلاد العربية، في كتاب تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

(٣٧٤) محمد، عنتر لطفي (١٩٨٨) تحليل تاريخي لأسباب ومشكلات مجانية التعليم في مصر، التربية المعاصرة، العدد ٩.

(٣٧٥) محمد، سمير عبدالعال (١٩٨٩) أساليب التدريس في جامعة الإمارات العربية المتحدة ودورها في تحقيق أهداف التعليم الجامعي. في كتاب مختارات من بحوث ندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية في الجامعة المستنصرية. عمان: اتحاد الجامعات العربية.

(٣٧٦) محمود، أمين عبدالله (١٩٩٦) الجامعات الخاصة في الأردن... قراءة أولية، في كتاب الجامعات الخاصة في البلدان العربية، تحرير: علي أومليل، عمان: منتدى الفكر الغربي.

(٣٧٧) محمود، حسني (١٩٩٥) «جوانب من إشكالية الثقافة العربية... الواقع والطموح» من كتاب وحدة الثقافة العربية، عمان الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب.

(٣٧٨) محمود، يوسف سيد (١٩٩١) تغير قيم طلاب الجامعة، القاهرة: عالم المعرفة.

(٣٧٩) محمود، يوسف سيد (١٩٩٣) مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهتها. دراسات تربوية، المجلد ٨، العدد ٥٠، ص ١٧٨ - ٢٢٦.

(٣٨٠) محمود، حسني (١٩٩٥) جوانب من إشكالية الثقافة العربية، في كتاب وحدة الثقافة العربية، عمان: الاتحاد العام للكتاب والأدباء العرب.

(٣٨١) المداح، محمد علي، (١٩٩٣). مشكلة الأمية ومستقبل التنمية في الوطن العربي، في كتاب التربية العربية، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

(٣٨٢) مرسي، محمد منير، (١٩٧٤). التعليم في البلاد العربية، القاهرة: عالم الكتب.

(٣٨٣) مرسي، محمد منير، (١٩٧٨). في كتاب تعليم الكبار ومحو الأمية، يحيى هندام وزميلاه، القاهرة: عالم الكتب.

(٣٨٤) مرسي، محمد منير (١٩٨٤)، مشكلات عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية وآثارها على هجرة أصحاب الكفاءات النادرة، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد الأول.

(٣٨٥) مرسي، محمد عبدالعليم (١٩٨٥) التعليم العالي ومسؤولياته في تنمية دول الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

(٣٨٦) المشاط، عبدالمنعم (١٩٩٢) التربية السياسية... التنشئة السياسية بدولة الإمارات كنموذج. القاهرة: دار سعاد الصباح.

(٣٨٧) مصطفى، صلاح عبدالحميد وزميلته (١٩٨٦) الإدارة التربوية. الإمارات العربية المتحدة: دار العلم.

(٣٨٨) مصطفى، عدنان (١٩٩٥) «مسألة الجامعات العربية»، عالم الفكر. المجلد ٢٤، العدد ١، ٢.

(٣٨٩) مطاوع، إبراهيم عصمت، (١٩٨٠). أصول التربية، القاهرة: دار المعارف.

(٣٩٠) معوض، جلال (١٩٨٦) أزمة المشاركة السياسية في الوطن العربي. في كتاب الديموقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي. بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية.

(٣٩١) المقوشي، عبدالله بن عبدالرحمن (٢٠٠٠) التعليم الأهلي والحكومي في ميزان التحصيل الدراسي الجامعي، رسالة الخليج العربي، السنة ٢١، العدد ٧٥.

(٣٩٢) المنوفي، كمال (١٩٨٥) «الثقافة السياسية وأزمة الديموقراطية في الوطن العربي»، المستقبل العربي. السنة ٨، العدد ٨، ص ٦٥ - ٧٨.

(٣٩٣) المنيع، علي بن محمد، جريدة الرياض، العدد ٤٤٧٩، ١٤/٢/٢٠٠٨.

(٣٩٤) موسى، أحمد موسى (١٩٨٧) «دور النظام التعليمي في تنشئة الطفل العربي»، المستقبل العربي. السنة ١٠، العدد ١٠٠، ص ١٢٧ - ١٥٩.

(٣٩٥) موسى، محمود أحمد (١٩٨٢) خلفيات النظام التعليمي العربي وفلسفته، المستقبل العربي (٤٢).

(٣٩٦) موسى، محمود أحمد (١٩٨٧) دور النظام التعليمي في تنشئة الطفل العربي. المستقبل العربي. العدد ١٠٠، السنة ١٠.

(٣٩٧) مينا، فايز مراد (١٩٩٢). مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد. القاهرة: دار سعاد الصباح.

(٣٩٨) النابلسي، شاكر (١٩٨٨) الطائر الخشبي، عمان: دار الشروق.

(٣٩٩) ناصر، إبراهيم، (١٩٨٣). مقدمة في التربية، عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

(٤٠٠) ناصر، إبراهيم (١٩٩٥) التوجيه المهني للمتسربين من المدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية العليا (الصفان الخامس والسادس) دراسات، الجامعة الأردنية، العدد ٢، المجلد (١٩ أ).

(٤٠١) الناصر، خالد، (١٩٨٦). أزمة الديموقراطية في الوطن العربي، في كتاب الديموقراطية وحقوق الإنسان، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

(٤٠٢) نافع، سعيد عبده (١٩٨٩) اتجاهات طلبة وخريجي كلية التربية (جامعة صنعاء) نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل، دراسات تربوية، المجلد ٤، الجزء ٢٠.

(٤٠٣) الناقة، محمود كامل (١٩٨٦) في التدريس الجامعي، دراسات تربوية، الجزء ٢.

(٤٠٤) نبيل، مصطفى (١٩٩٦) «تطوير التعليم... قضية سنة ١٩٩٦». الهلال، يناير. ص ٤٠ - ٤٩.

(٤٠٥) نجيب، كمال (١٩٨٨) الفكر السياسي والتربوي للمعلم المصري، مجلة التربية المعاصرة، العدد ١٠.

(٤٠٦) نجيب، كمال (١٩٩٣) التعليم والنظام العالمي الجديد، التربية المعاصرة، السنة ١٠، العدد ٢٨.

(٤٠٧) نجيب، كمال (١٩٩٤) تعليم المرأة وتطور اندماج مصر بالسوق الرأسمالي العالمي. التربية المعاصرة. العدد ٣٠، المجلد ١١.

(٤٠٨) نشواتي، عبدالمجيد (١٩٨٥) علم النفس التربوي، عمان: دار الفرقان.

(٤٠٩) نصار، ناصيف (٢٠٠٠) في التربية والسياسة، بيروت: دار الطليعة.

(٤١٠) نصحي، فؤاد، (١٩٧٨). التخطيط التربوي على مستوى الوطن العربي، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

(٤١١) نصر، حمدان (١٩٩٥) مدى مشاركة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في الأردن في عملية بناء المناهج وتطويرها، دراسات، المجلد ٢٢ (أ) العدد (٤).

(٤١٢) النقيب، خلدون حسن (١٩٩٧) في البدء كان الصراع. بيروت: دار الساقي.

(٤١٣) النقيب، عبدالرحمن (١٩٨٩) ثقافة الطفل العربي الإسلامية والعلمية، دراسات تربوية، ٥ (٢١).

(٤١٤) النهار، تيسير ومحافظة، سامح (١٩٩٢) العوامل التي تعزز الإبداع في التعليم ومدى توافرها في المدارس الثانوية في الأردن، مجلة مؤتة للدراسات والنشر، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ٧، العدد ٣.

(٤١٥) النوري، قيس (١٩٧٩) الاغتراب... اصطلاحا ومفهوما وواقعا. عالم الفكر، المجلد ١٠، العدد ١، ص ١٣ - ٤٠.

(٤١٦) النوري، قيس (١٩٩٦) مشخصات الاغتراب الأكاديمي العربي. دراسات عربية، السنة ٣٢، العدد ١/٢، ص ٦٤ - ٧٥.

(٤١٧) نوفل، محمد نبيل (١٩٨٥) دراسات في الفكر التربوي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٤١٨) نوفل، محمد نبيل (١٩٩٠) تأملات في فلسفة التعليم الجامعي العربي، التربية الجديدة، العدد ٥١، السنة ١٧.

(٤١٩) نوفل، محمد نبيل (١٩٩٧) «رؤى المستقبل... المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين (المنظور العالمي والمنظور العربي)» المجلة العربية للتربية. المجلد ١٧، العدد ١، ص ١٧٩ - ٢٢١.

(٤٢٠) الهادي، موسى (١٩٨٨) السياسات التعليمية في الوطن العربي. بيروت: دار البيان العربي.

(٤٢١) الهاشمي، الشريف محمد بن فيصل (١٩٩٣) «هجرة الكفاءات العربية وأبعادها». الباحث، السنة ١٢، العدد ٥٩، ص ٩ - ٣٠.

(٤٢٢) هلال، عصام الدين علي (١٩٨٧) الأساس الطبقي لإنتاج المعرفة، التربية المعاصرة، العدد ٧.

(٤٢٣) الهنداوي، عبدالله عبدالعزيز، (١٩٨١). حاجات التنمية من الموارد البشرية في إطار المواجهة الشاملة لمحو الأمية الحضارية، في كتاب محو الأمية وخطط التنمية الشاملة. بغداد: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار.

(٤٢٤) وافي، علي عبدالواحد (١٩٩٤) حقوق الإنسان في الإسلام، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد خاص.

(٤٢٥) وبستر، أندرو (١٩٨٦) مدخل لسوسيولوجيا التنمية. ترجمة حمدي حميد. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.

(٤٢٦) وطفة، علي (١٩٩٣) التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٨.

(٤٢٧) وطفة، علي (١٩٩٦) «الخلفيات الاجتماعية للتفاعل التربوي في الجامعات العربية... جامعة دمشق نموذجا. المستقبل العربي. السنة ١٩، العدد ٢١٩، ص ٧٤ - ٨٧.

(٤٢٨) وطفة، علي (١٩٩٧) السياسات التربوية في الوطن العربي... شعارات قومية وممارسات قطرية. الفكر العربي. العدد ٩٠، السنة ١٨.

(٤٢٩) وطفة، علي (١٩٩٨) «الأهداف التربوية في البلدان العربية: رؤية نقدية». المستقبل العربي. السنة ٢٠، العدد ٢٣٠، ص ٨٧ - ١٠٦.

(٤٣٠) وطفة. علي أسعد (١٩٩٨) علم الاجتماع التربوي. الكويت: مكتبة الفلاح.

(٤٣١) وطفة، علي (١٩٩٩ أ) بنية السلطة وإشكالية التسلط في الوطن العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

(٤٣٢) وطفة، علي (١٩٩٩ ب)، مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة، مجلة العلوم الإنسانية، ع١١١.

(٤٣٣) وطفة، علي أسعد (٢٠٠٠) الأداء الديموقراطي للجامعات العربية، شؤون اجتماعية، السنة ١٧، العدد ٦٨، ص ٧١ - ١١١.

(٤٣٤) وطفة، علي، والشريع، سعد (٢٠٠٠) الفعاليات الديموقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٧.

(٤٣٥) وطفة، علي (٢٠٠١) واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها: دراسة ميدانية في محافظة القنيطرة السورية. أبوظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

(٤٣٦) الوقفي، راضي (١٩٩٠) الإشراف الفني في مرحلة التعليم الأساسي، التربية الجديدة، العدد ٥٠، السنة ١٧.

(٤٣٧) وهبة، نخلة (١٩٨١) تكافؤ الفرص التعليمية... معناه ومعايير اكتشافه. الفكر العربي: العدد ٢٤، المجلد ٣.

(٤٣٨) وهبة، نخلة (١٩٩٨) كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة... أسس البحث التربوي وأصوله، بيروت: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع.

(٤٣٩) يموت، عبدالهادي، (١٩٨٣). التعاون الاقتصادي العربي، بيروت: مركز الإنماء العربي.

(٤٤٠) يوسف، عبدالقادر (١٩٨٥) أزمة التربية في الوطن العربي، مجلة التربية الجديدة، العدد ٣٤.

ثانيا: المراجع الإنجليزية

(1) Aggarwal, J.C. (1996) Theory And Principles of Education . New Delhi: Vikas.

(2) Ahmed, S.M.S. (1990). Psychometric Properties of the Boredom Proneness Scale. Perceptual and Motor Skills, 71(1),963-966.

(3) Alexander, Don (1996) Globalization of Edu-Biz. Social Alternatives 15(1) PP.38-42.

(4) Arblaster , Anthony (1970) Academic Freedom . London: Penguin Education.

(5) Arnowitz, S.& Giroux, H. (1993) Education Still Under Siege. Bergin & Garvey, West Port, CT.U.S.A.

(6) Bargdill, R.W (2000). The Study of Life Boredom. Journal of Phenomenological Psychology, 31(2).

(7) Beare, H. & Slaughter, R. (1994) Education for the 21st Century. London: Routledge.

(8) Bendixen, N.,etal (1996) the Quest for Gender Equity in America's School. Journal of Early Childhood Teacher Education No.2Vol.17.

(9) Bill, H. (1993) The Importance of Social Class to Multicultural Teaching and Planning: Multicultural Teaching to Combat Racism in School and Community , No. 3. Vol.11.

(10) Bligh , Donald (1990). Higher Education . London: Cassell Educational.

(11) Bloom, Benjamin S. (1981) New Directions in Educational Research. In Crucial Issues in Education, Ehlers, Henry, editor. New York: Holt, Rinehart and Winston.

(12) Brickman , Willam (1994) . Encyclopedia Americana. Connecticut: Grolier Inc.

(13) Buck, G.H(1992) .Classroom Management and the Disruptive Child, Music Educators Journal, 79(3).

(14) Burden, Paul & Byrd David (1994) Methods of Effective Teaching. Boston: Allyn and Bacon).

(15) Calabrese, R.L. & Adam, J. (1998). Alienation: a cause of Juvenile Delinquency, Adolescencc. Vol. 25, Issue 98, pp. 435-441.

(16) Caldwell, L.L. et al (1999). Why Are you Bored? An Examination of Psychological and Social Control Causes of Boredom Among Adolescents. Journal of Leisure Research, 31(2),103-122.

(17) Campbell, Ronald & Bridges, Edwin & Nystrand, Raphael (1979) (Introduction to Educational Administration, Boston: Allyn & Bacon).

(18) Canadian Dimension (1996) , Education , 30 (5) P.5.

(19) Carey, L.M (1994) (Measuring And Evaluating School Learning. Boston: Allyn & Bacon).

(20) Certon, M.J. et al (1985) Schools of the Future: Education Approaches the Twenty First Century . Futurist. Vol. 19, No.4.

(21) Clinget, R.(1980) Education and Empolyment after independence . In The Education Dilemma, Simmons, John , editor . Pergamon Press, Oxford.

(22) Cooper, J.M. (editor) (2003) Classroom Teaching Skills, Boston: Hpughton Mifflin Company.

(23) Cotton, J. (1995) The Theory of Learning Strategies. London: Kogan Page.

(24) Cruishank , Jane (1997) Economic Globalization: Implications for University Extension Practice in Canada. Studies in the Education of Adults , 29 (1) PP.2 -11.

(25) Curriculum Review (1998). What the Numbers Say .37(7),2-2.

(26) David off, L.L. (1987) Introduction to Psychology . NewYork: Mc Graw-Hill.

(27) Dewitt, Jell Antoinette (1995) Exploring school Attachment: Interviews with Highly Attached High School Students. Unpublished doctoral Dissertation, University of Houston.

(28) Dhaher, A. (1981) Bureaucracy and Social Alienation: The Case of King Abdul Aziz University. Jornal of Social Sciences, Vol 9, No. 1. pp. 30-41.

(29) Digiulio, R.(2000) Posive Classroom Management , California: Corwin Press.

(30) Downing, J.A (2005) Be Productive: Including Students with Challenging Behavior in your Classroom, Intervention in School and Clinic , (40),3.

(31) Drach, C.B & Kameenui, E.J(2004) Instructional Classroom Management. New Jersey: Pearson Merrill Prentice.

(32) Driscoll , Cathy Q & Wicks, David (1998) The Customer- Driven Approach in Business Education: A Possible Danger ? Journal of Education For Business, 74(1), PP.58-62.

(33) Entwistle, Harold (1970) (Child - Centered Education: London: Methuen).

(34) Farmer, R& Sundberge, N.D. (1986). Boredom Proneness The Development and Correlated of a New Scale. Journal of Personality Assessment , 50 (1),4-17.

(35) Feldman, R.S (1996) Understanding Psychology . NewYork: Mc graw- Hill.

(36) Gana, K. Delating , B. & Metais, L.(2000). Is Boredom Proneness Associated with Introspectiveness ? Social Behavior and Personality, 28 (5),499-504.

(37) Gana, K., Trouillet, R., Martin , B. & Toffart, L. (2001). The Relationship Between Boredom Proneness and Solitary Sexual Behaviors in Adults. Social Behavior Personality, 29 (4),385-390.

(38) Goldberg, M.E (1999). Truancy and Dropout Among Cambodian Students: Results From a Comprehensive High School. Social Work in Education , 1.21.

(39) Good, T.L. & Brophy , J.E (1987) . Looking to Classrooms, New York:Harper & Row.

(40) Grossman, H. & Grossman, S. (1994) Gender Issues in Education. Allyn & Bacon, Boston , Massachusetts, U.S.A.

(41) Hameyers, V. (1994) (Curriculum Theory. In The International Encyclopedia of Education. Oxford: Elsevier Science Limited) .

(42) Hannallah, R. K. & M.T. Guirguis (1998) Dictionary of the Terms of English - Arabic . Beirut: Librairie du Liban .

(43) Hannallah, R.K. & Guirguis, M.T. (1998) Dictionary of the Terms of Education. Beirut: Libraire du Liban.

(44) Harsh, R.H. (1997) The Liberal Arts College , The most practical and professional Educational Education for the twenty Firt Century . Liberal Education . Vol. 83. No. 3.

(45) Hass, G. & F. W. Parkay (1993) Curriculum Planning . Boston: Allyn & Bacon.

(46) Hayes, N. (1994) Foundations of Psychology . London: Routledge.

(47) Hellawell, D.E (1996) ?Education in Europeì Toward the Twenty First Century" International Journal of Educational Reform. Vol.5 , No.1.

(48) Hunter, E. (1989) "The Role of Teachers in Education Reform". NASSP Bulletin Vol.73 No. 518.

(49) Hurn, C.J.(1993) The limits and possibilities of schooling. Boston: Allyn & Bacon.

(50) Ikponmwosa Owie (1982) Social alienation among foreign students. College Student Journal, summer.

(51) Jaffe, C. & Clance, P. (2000) Prevalence of alcoholism and feelings of alienation in lesbian and heterosexual women. Journal of Gay & Lesbian Psycho Therapy, Vol. 3, Issue 3 /4 , pp.25-36.

(52) James, Romando (1998) The perceived effect of social alienation. College Student Journal, Vol. 32, Issue 2, pp.228-240.

(53) Jones, .F & Jones, L.S. (1995) Comprehensive Management Skills, Bosten: Allyn & Bacon.

(54) Kanevski,L. & Keighley , T. (2003).To produce or not to Produce? Understanding Boredom and the Honor in Underachievement . Roeper Review , 26(1),20-28.

(55) Kelly, W.E. & Markos, P.A. (2001). The Role of Boredom in Worry: An Empirical Investigation with Implications for Counselors. Guidance & Counseling, 16(3),81-86.

(56) Kneller, G.F. (1971) Introduction To Philosophy of Education. New-york: John Wiley & Sons.

(57) Lane, Eric J. et al (1999) Correlates of social alienation among college students. College Student Journal, Vol.33, Issue 1, PP. 7-10.

(58) Marzano, R.J & Marzano J.S (2003) The Key to Classroom Management , Educational Leadership (61)1.

(59) Mau, Rosalind Y(1992). The validity and devolution of a concept: student alienation. Adolescence. Vol. 27, issue 107, PP. 731 - 742.

(60) Mckeachie , W. J. (1994) Teaching Tips. Lexington: D.C. Heath & Co.

(61) Melchior- Walsh, Sylvia (1994) Sociocultural Alienation: Experiences of North American Indian Students in Higher Education. Unpublished Doctoral Dissertation. Arizona State University.

(62) Morris, Ben (1977). Some Aspects of Professional Freedom of Teachers. Switzerland: UNESCO.

(63) Muessig, Ray and Dwight, W. Allen (1996)." Islamic Contribution" In Heritage of American Education . Ross, Richard, editor . Boston: Allyn and Bacon, Inc.

(64) Natvig, .K. & Albrektsen, G.(1999) School- Related stress and psychosomatic symptoms among school adolescents. Journal of School Health, Vol.69, Issue 9, pp. 362-369.

(65) New Webster?s Dictionary of the English Language. U.S.A the Delaire Publishing Co.,.

(66) Nias, Jennifer, ed. (1993) (The Human Nature of Learning, Bristol, Pa.: SRHE & Open University Press).

(67) Orlich, D.C. (1994) (Teaching Strategies. Lexington: D.C.Heath & Co).

(68) Pierce, Walter & Lorber Michael (1977) Objectives and Methods for Secondary Teaching. NewJersy: Prentice Hall.

(69) Price , Christopher (1989). Academics and Society Freedom's Seamless Robe in Higher Education into 1990s . Ed. Sir Christopher Ball and Heather Eggins, London: Open University.

Psychological Development. Journal of Psychology,133(3),303-315.

(70) Raichle, Donald (1994). Academic Freedom . Colliers Encyclopedia. New York: P.F. Collier, Vol. 1.

(71) Rodney, Clifton A & Mandzuk, David (1994) The alienation of undergraduate education students: A case study of a Candian University. Journal of Education for Teaching , Vol. 20, issue 2, PP. 179 - 193.

(72) Rosen, F.B.(1986) Philosophic Systems and Education. Ohio: Charles E. Merrill.

(73) Rupp, D.E. & Vodanovich, S.J (1997) .The Role of Boredom Proneness in Self- Reported Anger and Aggression. Journal of Social Behavior & Personality ,12(4),925-936.

(74) Sanford, J, Emmer , E & Clements , B (1983) Improving Classroom Management, Educational Leadership, 41.

(75) Shane , H.G . (1986) "Reflections from the past and Promises for the Future , "Education Reform. Vol.5 , No.3

(76) Silcox , H. (1993) School- Based Community Service Programs - An Imperative for Effective Schools. NASSP Bulletin. Vol. 77, No. 550 .

(77) Small, R.V. et al., (1996) .Dimensions of Interest and Boredom in Instructional Situation . Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Education Communications and Technology.(18th, Indianapolis, IN,1996).

(78) Soho, Alan R. et al (1997) Perceptions of alienation among students with learning disabilities and resource settings. High School Journal. Vol. 81, issue 1, PP. 28 - 37.

(79) Sommers, J. & Vodanovich,S.J (2000) Boredom Proneness: Its Relationships to Psychological and physical Health Symptoms. Journal of Clinical Psychology, 56(1),149-155.

(80) Steeves, Frank & English Fenwick (1978) Secondary Curriculum for a changing World (Columbus, Ohio: Charles Publishing Co.)

(81) Strain, John Michael (1993). A comparative study of African American, Anglo American and Hispanic American Dropouts and African Amercan, Anglo American and Hispanic American graduates in an Urban Public School System. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.

(82) Taneja, R.P. (1989) (Dictionary of Education. New Delhi: Anmol Publications).

(83) The New Encyclopedia Britannica (1994). Vol.1 Chicago: Encyclopedia Britannica, Inc.

(84) The New Lexicon Webster Dictionary of the English Language. (1988) New york: Lexion Publications).

(85) Thomson, William C. & Wendt, Janice C. (1995) Contribution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teachers. Journal of Educational Research. Vol. 88 Issue 5, PP. 269 - 275.

(86) Todaro, Michael (1989) Economic Development in the Third World. New York: Longman.

(87) Travis, Jon E. (1995) Alienation from learning. Journal for a Just and Caring Education. Vol 1, Issue 4, PP. 434 - 449.

(88) Tucker - Kadd, Patricia R. (1990) alienated adolescents: How can schools help? Clearing House. Vol. 64, Issue 2, PP. 112 - 115.

(89) Vandewiele, M.(1980). On Boredom of Secondary School Students in Senegal. The Journal of Genetic Psychology, (137),267-274.

(90) Wishnietsky, D. H (1996) Brooks Global Studies. Bloomington (Indiana): Phi Delta Kappa Foundation.

(91) Wood, Barry D. (Dec.2000/Jan. 2001) The Globalization Question, Europe (402) PP. 12-15.

(92) Woodard, Colin & Gillotte , Tony (2000) World Wide Tuition Increases Send Students Into Streets, Chronicle of Higher Education , 46 (35) PP. A54-57.

(93) www.Islamtime.net/details.php?id=458&cat id=18& sub cat id=75& image=ab. Retrieved on 3/8/2008.

(94) www.swmsa.com/modules.php?name= News&file=article&sid=1180Retrived on) 3/8/2008.

(95) www.noo-problems.com/vb/showthread php?t=631923/8/2008 ().Retrieved on 3/8/2008.

(96) www.islamonline.net/Arabic/Adam/2003/07/article05.shtml)Retrieved on 10/8/2008.



د. يزيد عيسى السورطي

* الدكتوراه في أصول التربية من جامعة بيتسبرغ في الولايات المتحدة.
* عمل عضوا في هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، وجامعة اليرموك في المملكة الأردنية الهاشمية.
* عمل رئيسا لقسم أصول التربية، ونائبا لعميد كلية العلوم التربوية، وقائما بأعمال عميدها في الجامعة الهاشمية في الأردن، ولايزال عضو هيئة التدريس فيها.
* له أكثر من عشرين بحثا علميا منشورا في مجلات محكّمة، ركز معظمها على الظواهر السلبية في التربية العربية، منها السلطوية، والماضوية، واللفظية، والاغتراب، والتغريب، والملل، وضعف الحرية الأكاديمية، والتسليع التربوي، وغيرها.

هذا الكتاب

يتناول هذا الكتاب، بالتحليل والتوضيح، مشكلة تربوية عربية حقيقية هي السلطوية بأبعادها المختلفة، وزواياها المتعددة، حيث يُحدِّد أولا مظاهر السلطوية في طرق التدريس، والمناهج الدراسية، والتقويم التربوي، والإشراف التربوي، والإدارة التربوية، والإدارة الصفية، والعلاقة بين الطالب والمعلم، كما يسلط الضوء على مظاهر السلطوية المتمثلة في ضعف الحرية الأكاديمية، وشيوع الأمية والتمييز التربوي، والتسليع التربوي، واللفظية والماضوية في التربية. ثم يُبرز أهم نتائج السلطوية وآثارها، على سبيل المثال، كإعادة إنتاج التسلط، وإضعاف النظام التعليمي، وتسهيل التغريب الثقافي والتربوي، وتفشي الاغتراب لدى الطلاب والمعلمين، وإعاقة الإبداع، وانتشار الملل.

وأخيرا يقدم الكتاب عددا من الاقتراحات والتوصيات للتغلب على السلطوية التربوية، في محاولة للإسهام في القضاء على مشكلة صعبة تعيق تطوير التربية، وتقف حجر عثرة في طريق التنمية وبناء الإنسان في الوطن العربي، وهي ذات انعكاسات خطيرة على الفرد، وحياته، ومستقبله، وواقعه، وتعلمه، ومجتمعه.

ISBN 978 - 99906 - 0 - 269 - 2
رقم الإيداع (٢٠٠٩/٠١١)